



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

한국어 학습자의 의사소통 의지
향상을 위한 말하기 교육 연구

2018년 2월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
오 예 립

國語教育研究

第 521 輯

한국어 학습자의 의사소통 의지
향상을 위한 말하기 교육 연구

2018년 2월

서울대학교 대학원

국어교육과 한국어교육전공

오 예 립

국문 초록

의사소통은 의사소통 중심 교수법이라는 제2언어 교육 패러다임에서 교육의 궁극적인 목적이자 교수·학습의 방법이다. 따라서 언어 교실에서 학습자의 의사소통 행동 빈도를 높여 주는 것이 교육의 내용이 되어야 한다. 의사소통 의지는 의사소통 행동의 바로 전 단계의 심리 상태로서 의사소통 행동에 직접적인 영향을 미치는 정의적 요인이다. 이에 본 연구에서는 한국어 학습자의 의사소통 의지를 향상 시킴으로써 교실에서의 의사소통 행동 빈도를 높이는 것을 연구의 목적으로 삼았다. 연구 목적의 달성을 위해 한국어 학습자의 의사소통 의지에 영향을 미치는 교실 상황 변인을 이론적으로 탐색하고 이들 변인이 학습자의 의사소통 의지에 영향을 미치는 우선순위를 알아보는 것을 구체적인 연구 문제로 설정하였다. 주된 연구 방법으로는 혼합 연구 방법을 사용하였다.

먼저 의사소통 의지의 연구사를 고찰한 결과, 양적 연구 결과들이 축적되어 있는 특성 의사소통 의지에 비해, 상황 의사소통 의지 관련 연구는 그것에 영향을 미치는 상황 변인들을 나열하는 수준에 그쳐 있었다. 이를 통해 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인에 대한 종합적인 논의와 그에 대한 양적 연구가 이루어져야 할 필요성을 확인할 수 있었다.

II장에서는 의사소통 의지의 개념과 특징에 대해 논의하였다. 먼저 개념은 강수자(Kang, 2005)에 따라 의사소통 의지를 ‘대화자(들), 화제, 대화 맥락 및 기타 잠재적 상황 변인에 따라 달라지는 특정 상황에서, 제2언어 의사소통에 적극적으로 참여하고자 하는 개인의 의도적 경향’으로 정의하였다. 특징은 특성적, 상황적, 역동적 측면에서 정리하였다. 또한 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인, 한국어 말하기 과제 유형 및 수행 방식에 관한 논의를 바탕으로 ‘한국어 교실 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인 틀’을 마련하였다.

III장에서는 혼합 연구 방법을 사용하여 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인의 우선순위를 분석하였다. 이를 위해 제2언어로서의 한국어 학습자 150명의 상황별 의사소통 의지를 조사하였다. 양적 조사에 참여한 학습자 30명을 대상으로 ‘초점일지’를 수집하여 양적 결과를 질적으로 보완하였다. 또한 필요한 경우 면담을 실시하여 학습자가 실제로 경험한 의사소통 상황을 복원하였다. 양적 자료는 일원배치 반복측정 분산분석과 다변량 분산분석을 통해 분석하였으며, 질적 자료는 질적 내용분석을 통해 분석하였다. 분석 결과, 학습자는 자신보다 한국어를 잘

하는 대화자에 대해 그리고 평소에 관심이 있거나 흥미가 있는 화제에 대해 의사소통 의지가 가장 높았다. 반면, 자신과 같은 국적을 지닌 대화자에 대해서는 의사소통 의지가 가장 낮았다.

학습자의 성별, 학적, 한국어 수준과 같은 학습자 정보에 따른 상황 변인의 우선순위에 대해 분석한 결과, 성별의 경우 짝 활동에서 여성이 남성보다 의사소통 의지가 더 높았으며 우선순위의 차이가 유의했다. 학적의 경우 화제에 대한 지식과 친숙도가 높은 상황, 대화, 교실 전체 활동 상황에서 언어연수생이 대학원생에 비해 높은 의사소통 의지를 보였으나, 우선순위의 차이는 유의하지 않았다. 마지막으로 한국어 수준의 경우, 같은 국적의 대화자에 대해 고급 학습자가 중급 학습자보다 의사소통 의지가 낮았으며 짝 활동에서 고급 학습자가 중급 학습자보다 의사소통 의지가 높았다. 또한 우선순위의 차이가 유의했다. 특히, 고급 학습자는 중급 학습자에 비해 발표 과제에서 의사소통 의지가 낮고 소집단 활동에서 의사소통 의지가 높았다.

IV장에서는 III장에서 분석한 결과를 적용하여 한국어 학습자의 의사소통 의지를 향상시키기 위한 말하기 프로그램을 설계하였다. 중·고급 한국어 교실에서 의사소통 의지 향상을 위해 고려해야 할 공통 상황 변인은 화제에 대한 학습자의 흥미와 지식, 그리고 다양한 숙달도와 국적을 지닌 대화자의 구성이다. 또한 소집단 활동 중심의 수업이 집단주의 성향이 높은 한국어 학습자의 의사소통 의지를 향상시킬 수 있다. 그러나 학습자의 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인의 우선순위에 차이가 있음을 감안하여 중급 학습자와 고급 학습자를 위한 프로그램을 각각 설계하였다. 중급 학습자는 소집단 내에서의 과제 수행을 중심으로, 고급 학습자는 소집단 활동 후 공적 말하기 과제를 수행할 수 있도록 하였다.

* 주요어 : 제2언어교육, 한국어교육, 말하기 교육, 의사소통 의지, 의사소통 행동, 말하기 과제, 화제, 대화자, 교실 상호작용, 집단 크기, 소집단 활동

* 학 번 : 2014-22989

차 례

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 선행 연구 검토	5
1) 특성 의사소통 의지 관련 연구	5
2) 상황 의사소통 의지 관련 연구	7
3) 제2언어 말하기 교실 연구	9
3. 연구 대상 및 방법	11
II. 이론적 배경	15
1. 의사소통 의지의 개념과 특징	15
1) 의사소통 의지의 개념	15
2) 의사소통 의지의 특징	20
(1) 특성적 측면	21
(2) 상황적 측면	22
(3) 역동적 측면	24
2. 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인	26
1) 의사소통 의지의 피라미드 모형	27
2) 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인	30
3. 한국어 말하기 교실에서의 의사소통 의지	31
1) 과제 유형에 따른 의사소통 의지	32
2) 과제 수행 방식에 따른 의사소통 의지	34
3) 교실 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인	35

III. 한국어 학습자의 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인 분석 39

1. 자료 수집 및 분석 방법	40
1) 자료 수집 방법	40
(1) 연구 대상	40
(2) 연구 방법 및 절차	42
2) 자료 분석의 기준 및 방법	48
(1) 양적 자료 분석	48
(2) 질적 자료 분석	48
2. 상황별 기술통계치 및 상관분석 결과	49
1) 상황별 의사소통 의지의 기술통계치	49
2) 상황 변인 간 상관관계 분석	51
3. 한국어 학습자의 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인 분석	55
1) 상황 변인 간 우선순위	55
2) 범주별 상황 변인의 우선순위	58
(1) 화제	58
(2) 대화자	66
(3) 과제 유형	70
(4) 집단 크기	74
(5) 준비도	75
4. 학습자 정보와 상황 의사소통 의지 간 관계 분석	76
1) 학습자 집단별 상황 변인의 우선순위 차이	77
2) 학습자 정보와 전반적 상황 의사소통 의지 간 관계	89
3) 학습자 정보와 상황별 의사소통 의지 간 관계	91
(1) 성별에 따른 상황별 의사소통 의지의 차이	91
(2) 학적에 따른 상황별 의사소통 의지의 차이	94
(3) 한국어 수준에 따른 상황별 의사소통 의지의 차이	99

IV. 한국어 학습자의 의사소통 의지 향상을 위한 말하기 교육 설계	102
1. 의사소통 의지 향상을 위해 고려해야 할 상황 변인	102
1) 화제 선정	103
2) 집단 크기 및 구성	106
2. 의사소통 의지 향상을 위해 고려해야 할 학습자 변인	111
1) 특성 의사소통 의지	111
2) 학습 맥락	114
3. 의사소통 의지 향상을 위한 한국어 말하기 교육 프로그램 설계	117
1) 프로그램의 목표 및 대상	117
2) 의사소통 의지 향상을 위한 프로그램의 설계 원리	119
3) 의사소통 의지 향상을 위한 프로그램의 실제	124
(1) 유형 A: 중급 학습자를 위한 소집단 말하기	124
(2) 유형 B: 고급 학습자를 위한 공적 말하기	132
V. 결론	137
1. 요약	137
2. 제언	139
참고 문헌	141
【부 록】	151
Abstract	163

<표> 차 례

<표 I-1> 연구 방법 및 내용	12
<표 I-2> 모스의 우선-순차적 모형(The Priority-Sequence Model)	13
<표 I-3> 자료 수집 과정	14
<표 II-1> 언어 학습자의 개인차 변인 분류(Brown, 2007a/2012)	18
<표 II-2> 의사소통 의지에 영향을 미치는 선행 사건	28
<표 II-3> 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인	30
<표 II-4> 말하기 과제의 수행 방식(남신혜, 2017)	34
<표 II-5> 말하기 과제의 수행 방식(김보은, 2017)	34
<표 II-6> 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인 틀	36
<표 III-1> 연구 참여자 정보: 성별, 학적, 한국어 수준	41
<표 III-2> 연구 참여자 정보: 국적	42
<표 III-3> 한국어 교실 상황 의사소통 의지 문항의 실제	43
<표 III-4> 범주별, 변인별 문항 내적합치도	46
<표 III-5> 초점일지 참여자 정보	47
<표 III-6> 상황별 의사소통 의지의 평균	50
<표 III-7> 상황 변인 간 상관관계 분석 결과	52
<표 III-8> 상황별 의사소통 의지의 평균(높은 순)	55
<표 III-9> 상황별 의사소통 의지 평균 차이의 대비검정	56
<표 III-10> 성별에 따른 상황별 의사소통 의지의 평균	78
<표 III-11> 성별과 상황별 의사소통 의지 간 상호작용 효과	79
<표 III-12> 상황별 의사소통 의지 평균 차이의 대비검정: 남성	80
<표 III-13> 상황별 의사소통 의지 평균 차이의 대비검정: 여성	81
<표 III-14> 학적에 따른 상황별 의사소통 의지의 평균	82
<표 III-15> 학적과 상황별 의사소통 의지 간 상호작용 효과	83
<표 III-16> 한국어 수준에 따른 상황별 의사소통 의지의 평균	85
<표 III-17> 한국어 수준과 상황별 의사소통 의지 간 상호작용 효과	86
<표 III-18> 상황별 의사소통 의지 평균 차이의 대비검정: 중급	87
<표 III-19> 상황별 의사소통 의지 평균 차이의 대비검정: 고급	88

<표 III-20> 성별에 따른 전반적 상황 의사소통 의지의 기술통계 및 one-way ANOVA 결과	89
<표 III-21> 학적에 따른 전반적 상황 의사소통 의지의 기술통계 및 one-way ANOVA 결과	90
<표 III-22> 한국어 수준에 따른 전반적 상황 의사소통 의지의 기술통계 및 one-way ANOVA 결과	90
<표 III-23> 학습자 집단에 따른 상황별 의사소통 의지 차이에 대한 MANOVA 결과	91
<표 III-24> 성별에 따른 상황별 의사소통 의지의 차이에 대한 일변량 분석 결과	92
<표 III-25> 학습자 집단에 따른 상황별 의사소통 의지의 차이에 대한 일변량 분석의 오차	92
<표 III-26> 성별-작 활동 상황 의사소통 의지	93
<표 III-27> 학적에 따른 상황별 의사소통 의지의 차이에 대한 일변량 분석 결과	94
<표 III-28> 학적-화제 지식 상황 의사소통 의지	95
<표 III-29> 학적-화제 지식 상황 의사소통 의지에 대한 대비검정 결과	95
<표 III-30> 학적-화제 친숙도 상황 의사소통 의지	96
<표 III-31> 학적-화제 친숙도 상황 의사소통 의지에 대한 대비검정 결과	96
<표 III-32> 학적-대화 상황 의사소통 의지	97
<표 III-33> 학적-대화 상황 의사소통 의지에 대한 대비검정 결과	97
<표 III-34> 학적-교실 전체 활동 상황 의사소통 의지	98
<표 III-35> 학적-교실 전체 활동 상황 의사소통 의지에 대한 대비검정 결과	98
<표 III-36> 한국어 수준에 따른 상황별 의사소통 의지의 차이에 대한 일변량 분석 결과	99
<표 III-37> 한국어 수준-대화자 국적 상황 의사소통 의지	100
<표 III-38> 한국어 수준-작 활동 상황 의사소통 의지	101
<표 IV-1> 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인	102
<표 IV-2> 화제 범주 내 상황 변인 간 우선순위	104
<표 IV-3> 집단 크기 범주 내 상황 변인 간 우선순위	107
<표 IV-4> 대화자 범주 내 상황 변인 간 우선순위	108
<표 IV-5> 협력 학습 접근법에서의 교사 역할	121
<표 IV-6> 의사소통 의지 향상을 위한 프로그램: 유형 A	124
<표 IV-7> 학습자의 요구를 반영한 화제와 하위 화제의 예	127

<표 IV-8> 화제에 따른 과제 유형과 예시	129
<표 IV-9> 의사소통 의지 향상을 위한 프로그램: 유형 B	132
<표 IV-10> 화제에 따른 발표 주제 예시	133

[그림] 차 례

[그림 II-1] 의사소통 의지의 역동성(MacIntyre & Legatto, 2011)	25
[그림 II-2] 의사소통 의지의 피라미드 모형	27
[그림 III-1] 상황별 의사소통 의지의 평균	50
[그림 III-2] 화제 범주 내 의사소통 의지의 평균	58
[그림 III-3] 대화자 범주 내 의사소통 의지의 평균	66
[그림 III-4] 과제 유형 범주 내 의사소통 의지의 평균	70
[그림 III-5] 집단 크기 범주 내 의사소통 의지의 평균	74
[그림 III-6] 성별에 따른 상황별 의사소통 의지의 우선순위	79
[그림 III-7] 학적에 따른 상황별 의사소통 의지의 우선순위	83
[그림 III-8] 한국어 수준에 따른 상황별 의사소통 의지의 우선순위	85
[그림 III-9] 성별-짝 활동 상황 의사소통 의지	93
[그림 III-10] 학적-화제 지식 상황 의사소통 의지	95
[그림 III-11] 학적-화제 친숙도 상황 의사소통 의지	96
[그림 III-12] 학적-대화 상황 의사소통 의지	97
[그림 III-13] 학적-교실 전체 활동 상황 의사소통 의지	98
[그림 III-14] 한국어 수준-대화자 국적 상황 의사소통 의지	100
[그림 III-15] 한국어 수준-짝 활동 상황 의사소통 의지	101
[그림 IV-1] 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인 간 우선순위	103
[그림 IV-2] 교실 상호작용 모형(Byrne, 1987; Dagarin, 2004: 132 재인용)	106
[그림 IV-3] 의사소통 의지 향상을 위해 고려해야 할 교실 상황 변인	110
[그림 IV-4] 언어 학습 과제의 역할	119
[그림 IV-5] 한국어 학습자의 의사소통 의지 향상을 위한 프로그램 모형	120
[그림 IV-6] 언어 교실 내 집단의 조직 유형	122
[그림 IV-7] 집단 크기에 따른 학습자 배치	123

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

본 연구는 한국어 학습자의 제2언어 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인을 분석하고, 이를 바탕으로 언어 교실에서 학습자의 의사소통 의지(Willingness to communicate, WTC)¹⁾를 향상시키기 위한 교육 내용 및 방안을 설계하는 데에 그 목적이 있다.

‘루비콘 강²⁾을 건너다(Cross the Rubicon)’라는 표현은 ‘돌이킬 수 없는 선을 넘다’라는 뜻으로 중요한 의사 결정을 할 때 사용하는 영어 관용 표현이다. 언어 교육 연구자들은 학습자가 목표 언어를 사용하기까지의 과정을 비유할 때 이 표현을 사용하였다. 되르네이와 오토(Dörnyei & Ottó, 1998)는 제2언어 동기를 설명하면서 언어 학습자가 특정 행동을 하기로 결정하는 것을 ‘루비콘 강을 건너는 것’에 비유하였다. 매킨타이어(MacIntyre, 2007: 567)는 언어 학습자가 처할 수 있는 다양한 의사소통 상황을 예로 들며(‘지금 내가 손을 들고 대답을 해야 하는 것일까?’, ‘저 외국인을 도와주어야 하는 것일까?’, ‘잘은 모르지만 이 대화 상황에서 내가 외국어를 사용해야 하는 것일까?’), 특정 상황에서 내리는 복잡한 의사 결정을 ‘루비콘 강을 건너는 것’으로 비유하였다.

- 1) Willingness to communicate(WTC)는 국내 연구에서 발화 의지(권오경, 2014), 의사소통 의욕(배수영, 2005; 배수영·심재우, 2008), 의사소통 의사(김현진, 2005; 배태일, 2011), 의사소통 의지(남정미, 2011; 안승주, 2013) 등으로 사용되었다. 발화는 communication 보다는 speech를 의미하는 것으로, 소리를 내어 말을 하는 언어 행위(speech)는 대화 상황이 아닌 독백 상황에서도 얼마든지 일어날 수 있다. communication은 소통 또는 의사소통으로 번역할 수 있다. 소통은 뜻이 서로 통하여 오해가 없음을 의미하고 의사소통은 생각이나 말 등이 서로 통함을 의미한다(표준국어대사전). 본 연구는 의사소통 중심 교수법에 따른 제2언어 교육 연구의 일환으로 자신이 가진 생각이나 말을 목표 언어로 산출하는 것 자체에 관심이 있다. 따라서 소통보다는 의사소통이 보다 적절한 용어라고 판단하였다. willingness에 대해서는, Willingness to communicate(WTC)의 개념이 개인의 행동에 대한 의도(intention)와 태도(attitude)를 다루는 계획된 행동 이론(Ajzen, 1991)과 그 이론적 전제를 공유하므로 ‘선택이나 행위의 결정에 대한 내적이고 개인적인 역량(표준국어대사전)’이란 의미를 지닌 ‘의지’가 적절하다고 판단하였다. 위와 같은 이유로 본고에서는 ‘willingness to communicate’를 ‘의사소통 의지’라는 용어로 사용한다.
- 2) 루비콘 강은 이탈리아와 골(Gaul)의 국경을 이루던 강의 이름으로 줄리어스 시저가 기원전 49년에 군대를 이끌고 이 강을 건너면서 전쟁이 벌어지게 되었다(옥스퍼드 한영사전).

제2언어³⁾로 말을 하려는 의지를 제2언어 의사소통 의지라고 한다. 루비콘 강을 건너는 것을 제2언어로 말을 하는 것에 비유할 때, 언어 학습자는 돌아올 수 없는 강 앞에서 끊임없이 고민한다. 어떤 학습자는 주저함 없이 강을 건너는 한편, 어떤 학습자는 건너지 않는다. 학습자로 하여금 의사소통 의지를 갖게 하고 말을 하게 하는 것은 제2언어 교육의 궁극적인 목표이다. 또한 언어 교실에서 학습자가 목표어로 얼마나 많이 또 자주 말하는지 그리고 교실 밖에서도 목표어 의사소통이 실현되는지는 해당 언어 교수·학습 프로그램의 성패를 결정하는 기준이 된다 (MacIntyre et al., 1998).

제2언어를 학습해 본 사람이라면 누구나 자신이 학습한 목표 언어로 자유롭게 의사소통하는 모습을 기대한 적이 있을 것이다. 1980년대 이후 지금까지 제2언어 교수·학습의 패러다임으로 자리하고 있는 의사소통 중심 교수법에서 학습자가 목표어 의사소통을 ‘하고 싶게 하는 것’과 ‘할 수 있게 하는 것’은 무엇보다 중요하다. 의사소통과 대화를 강조하는 의사소통 중심 교수법에서 학습자는 자신의 숙달도 향상을 위해서 목표 언어를 산출(output), 즉 사용해야 한다. 이는 곧 학습을 위해서는 말을 해야 함(One must talk to learn)을 의미한다(MacIntyre & Charos, 1996: 1). 이러한 언어 학습 패러다임에서 언어 학습의 목적은 목표 언어를 사용한 의사소통이며 교사는 학습자에게 의사소통을 할 수 있는 기회를 제공하고, 학습자가 그 기회를 사용하여 의사소통을 하고 싶은 의지를 갖게 해야 한다. 의사소통 의지는 학습자가 목표 언어로 의사소통을 시작하기 바로 전 단계의 심리 상태(the final psychological step)로(MacIntyre, 2007: 568), 실제 제2언어 의사소통 빈도에 직접적인 영향을 미친다(MacIntyre, 1994). 이러한 이유로 언어 학습자의 의사소통 의지는 의사소통 능력의 신장이라는 제2언어 교육의 목표 하에 성공적인 언어 교수·학습 프로그램을 평가하는 기준이 된다. 따라서 언어 학습자의 의사소통 의지에 영향을 미치는 변인을 파악하고 이를 적용함으로써 의사소통 의지와 행동 빈도를 높일 수 있는 교육 내용과 방안이 마련되어야 한다.

3) 스테인(Stern, 1983/2002)은 특정 언어 사용 환경과 참조 집단의 존재 여부에 따라 제2언어, 국내어(모어), 외국어, 국제어로 언어를 구분하였으며 한국어는 국내어와 국제어의 성격을 갖기 어려우므로 모어, 제2언어, 외국어의 구분을 따른다(홍은실, 2014: 16). 본고의 연구 대상인 국내 외국인 유학생(언어연수생 포함)은 목표 언어·문화에 대한 참조 집단이 존재한다는 점에서 그들에게 한국어가 갖는 지위는 외국어가 아닌 제2언어이다(박재현 외, 2016). 따라서 본고에서는 L2의 하위 범주인 외국어와 제2언어 중에서 제2언어만을 사용한다.

언어 학습자의 의사소통 의지를 향상시킬 수 있는 교육 내용을 마련하기 위해서는 먼저 의사소통 의지의 구인과 의사소통 의지에 영향을 미치는 요인에 대해 알아야 한다. 동기나 언어 불안과 같이 의사소통 의지에 직접적으로 영향을 미치는 개인차(individual differences) 변인에 대해서는 구조 방정식 모형(structural equation model)이나 요인 분석(factor analysis) 등을 통해서 비교적 상세히 연구가 이루어져 있으며, 그 연구 결과가 여러 언어권에서 그 연구 결과가 공통적으로 수렴하고 있다(김현진, 2005; 이해련·김우형, 2006; 남정미, 2011; 안승주, 2013; 배태일, 2011, 2015; Denies et al., 2015; Hashimoto, 2002; MacIntyre, 1994; MacIntyre & Charos, 1996; Peng & Woodrow, 2010; Yashima, 2002).

그러나 의사소통 의지는 학습자 개인이 지닌 목표 언어 숙달도, 언어 불안, 동기 등과 같은 개인차 변인 외에도 실제 의사소통 상황에 존재하는 상황 변인의 영향을 받는다. 다양한 검사 도구에 의해 양화된 수치로 측정이 가능한 개인차 변인들과는 달리 대화자, 화제(topic), 대화 맥락(conversational context)과 같은 상황 변인은 주로 질적 연구를 통한 접근이 이루어졌다(Cao, 2011, 2014; Cao & Philp, 2006; Clément et al., 2003; de Saint Légar & Storch, 2009; Kang, 2005; MacIntyre et al., 2011, Peng, 2012; Peng & Woodrow, 2010). 학습자가 지닌 특성(trait)과 관련된 개인차 변인은 양적 연구에 의해 변인들 간의 관계가 비교적 명확하게 밝혀진 반면, 상황 변인에 대해서는 질적 연구를 통해 밝혀진 상황 변인의 목록만을 확인할 수 있는 정도이다. 언어 학습자의 의사소통 의지가 학습자의 개인차 변인과 실제 의사소통이 이루어지는 상황 변인에 따라 좌우되기 때문에 학습자의 의사소통을 장려하기 위해서는 의사소통 의지에 주된 영향을 미치는 상황 변인은 무엇인지, 변인들 간의 관계는 어떠한지에 대한 연구가 필요하다. 그리고 그 결과를 언어 교실 현장에 반영하여 학습자의 의사소통 의지와 의사소통 행동 빈도를 높일 수 있는 교육의 내용과 방안이 마련되어야 한다.

따라서 본 연구에서는 제2언어 의사소통 의지와 그것에 영향을 미치는 상황 변인들을 이론적으로 고찰한 후에, 교실 의사소통 상황 변인 틀을 구성하여 제2언어로서의 한국어 학습자를 대상으로 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인 간 우선순위를 분석하고자 한다. 또한 분석 내용을 적용하여 한국어 학습자의 의사소통 의지를 향상시킬 수 있는 교육 내용 및 방안을 마련하고자 한다.

의사소통 의지는 모어 의사소통 맥락에서는 개인의 성격과 같이 비교적 안정적

인 특성이지만, 제2언어 의사소통 맥락에서는 보다 상황적이고 역동적인 특징을 지니며 동기, 언어 불안과 함께 제2언어 학습 과정에 영향을 미치는 주요 정의적 변인 중 하나이다. 제2언어 의사소통 의지는 학습 과정에 영향을 미치는 개인차 변인과 목표 언어 사회에서의 의사소통 상황에 따라 변화한다. 모어 의사소통 의지에 비해 제2언어 의사소통 의지가 보다 역동적인 이유는 모어 의사소통 맥락에 비해 제2언어 의사소통 맥락에 존재하는 변인들이 더욱 다양하기 때문이다.

제2언어 의사소통 의지의 상황적 측면에 주목한 본 연구는 의사소통 중심 교수법과 학습자 중심의 교육 패러다임 하에서 언어 교육의 궁극적인 목적에 부합한다. 또한 현재까지 제2언어 의사소통 의지가 지니는 상황적 측면이 간과되어 왔다는 점에서, 실제 언어 교실 현장에 적용할 수 있는 의사소통 장려 교육 방안이 미비하다는 점에서 교육적 의의를 지닌다.

본고에서는 제2언어로서 한국어를 학습하는 언어연수생 및 유학생을 대상으로 그들이 경험하는 의사소통 상황 변인과 그 변인이 의사소통 의지에 미치는 영향에 대해 분석할 것이다. 그리고 분석 결과를 바탕으로 학습자의 의사소통을 장려하고 의사소통 의지를 향상시킬 수 있는 방안을 제안하고자 한다. 이를 위해 다음과 같은 연구 문제를 상정하였다.

첫째, 의사소통 의지의 개념과 특징 그리고 그것에 영향을 미치는 상황 변인은 무엇인가?

둘째, 한국어 학습자의 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인 간 우선순위는 어떠한가?

셋째, 한국어 학습자의 성별, 학적, 한국어 수준은 의사소통 의지에 어떤 영향을 미치는가?

넷째, 한국어 학습자의 의사소통 의지를 향상시키기 위한 말하기 교육의 내용과 그 활용 방안은 무엇인가?

2. 선행 연구 검토

제2언어 의사소통 의지의 연구사를 고찰한 결과, 의사소통 의지의 어떤 측면에 주목하느냐에 따라 관련 연구를 크게 2가지로 나눌 수 있었다. 하나는 의사소통 의지의 특성적(trait-like) 측면에 주목하는 연구이며 또 다른 하나는 상황적(situated-like) 측면에 주목하는 연구이다. 특성적 측면에 주목한 연구는 자기 보고식(self-report) 검사 도구를 통해 의사소통 의지를 포함한 언어 학습자의 여러 특성 변인들을 측정하고 그들 간의 관계를 양적으로 분석한 연구들이 주를 이루는 반면, 상황적 측면에 주목한 연구들은 일지 연구(diary study), 면담 등을 통해 학습자의 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인들을 질적으로 분석한 연구들이 주를 이룬다.

각 측면에서 이루어진 선행 연구를 살펴본 후에, 의사소통 의지에 영향을 미치는 실제 교실 상황 변인을 탐색하기 위해 제2언어 말하기 교실에서의 의사소통 의지를 대상으로 한 연구도 함께 검토하였다.

1) 특성 의사소통 의지 관련 연구

의사소통 의지를 학습자의 안정적인 특성으로 보는 관점(trait approach)을 취하는 특성 의사소통 의지 연구는 제2언어 학습에 영향을 미치는 다른 여러 정의적 요인과 사회·문화적 환경 요인 간의 관계를 규명하는 데 목적이 있다. 이 경우에는 심리측정학 척도(psychometric scale)를 통해 동기나 언어 불안과 같은 정의적 요인을 측정한 후, 구조 방정식 모형이나 경로 분석과 같은 양적 연구 방법으로 여러 학습자 변인 간 관계를 분석하였다.

의사소통 의지를 제2언어 맥락에서 처음으로 연구한 매킨타이어와 카로스(MacIntyre & Charos, 1996)는 경로 분석을 통해 사회 교육 모형(Gardner, 1985)의 구인과 의사소통 의지의 구인 간 관계를 분석하여 모어 의사소통 의지를 제2언어 맥락에 적용할 수 있는 초석을 마련하였다. 이들의 연구 결과에 따르면, 제2언어 의사소통 의지에 직접적인 영향을 미치는 요인은 인지된 능력과 맥락 그리고 제2언어 불안이며, 성격 요인 중에서는 원만성(agreeableness)이 제2언어 의사소통 의지에 영향을 미친다. 또한 이들이 제시한 모형에 따르면 동기와 의사소

통 의지가 각각 제2언어 의사소통 빈도(communication frequency)와 정적 상관성이 있으나 동기와 의사소통 의지 간에는 상관이 없다.

야시마(Yashima, 2002)는 구조 방정식 모형을 통해 외국어로서의 영어(EFL)를 학습하는 일본 대학생을 대상으로 국제적 자세(international posture)⁴⁾, 언어 학습 태도, 외국어 학습 동기, 숙달도, 외국어 의사소통에 대한 자신감과 같은 여러 요인들이 의사소통 의지와 어떤 관계를 갖는지에 대해 연구하였다. 연구 결과에 따르면, 국제적 자세와 제2언어 의사소통 자신감이 제2언어 의사소통 의지에 직접적인 영향을 미친다. 이와 같은 결과는 클레망 외(Clément et al., 2003)에서도 확인할 수 있는데, 이들은 의사소통 의지의 피라미드 모형(MacIntyre et al., 1998)과 사회 맥락 모형(Clément, 1980)을 결합하여 제2언어 사용에 영향을 미치는 상황 변인과 개인차 변인이 무엇인지를 경로 분석을 사용하여 연구하였다. 연구 결과, 제2언어 자신감이 의사소통 의지에 직접적인 영향을 미친다는 것을 확인하였다.

펑과 우드로우(Peng & Woodrow, 2010)는 외국어로서의 영어(EFL)를 학습하는 579명의 중국인 학습자를 대상으로 의사소통 의지에 대한 대규모 조사 연구를 실시하였다. 이들은 의사소통 자신감, 동기, 학습자 신념, 교실 환경이 영어 학습자의 의사소통 의지에 영향을 미칠 것으로 예상하고 이를 구조 방정식 모형으로 검증하고자 하였다. 그 결과 교실 환경이 의사소통 의지와 의사소통 자신감, 학습자 신념, 동기를 예측한다는 것과 동기는 자신감을 통해 의사소통 의지에 간접적으로 영향을 미친다는 것, 학습자 신념이 동기와 자신감에 직접적인 영향을 미친다는 것을 확인하였다.

국내 의사소통 의지 관련 연구로는 이해련·김우형(2006), 안승주(2013), 배태일(2015) 등이 있으며 대부분 의사소통 의지와 다른 정의적 요인 간의 관계를 다루는 특성적 측면에서 이루어졌다.

이해련·김우형(2006)은 국내 영어 학습자의 언어 불안과 동기, 의사소통 의지, 의사소통 능력과 같은 요인이 성별, 학년, 전공과 같은 학습자 정보에 따라 어떤 차이가 있는지, 그리고 이 요인들 간에는 어떤 상관관계가 있는지를 회귀 분석 방

4) 국제적 자세는 다른 나라 사람과 교류하고자 하는 마음, 다른 문화 혹은 다른 나라 사람에 대한 개방적인 태도 등을 의미하는 개념(Yashima, 2002: 57)으로 의사소통 의지에 직접적이고 유의미한 영향을 미치는 요인이다.

법으로 분석하였다. 이들 연구 결과에 따르면, 의사소통 의지는 의사소통 능력과 가장 높은 정적 상관을 지니며 의사소통 의지와 언어 불안 간에는 부적 상관을 보인다.

안승주(2013)는 국내 중국인 한국어 학습자를 대상으로 의사소통 불안과 의사소통 의지와 관계에 대해 연구하였으며, 의사소통 의지는 의사소통 불안과는 부적 상관을, 지각된 능력과는 정적 상관을 갖는다고 하였다.

배태일(2015)은 외국어로서의 영어(EFL) 학습자의 의사소통 의지에 영향을 미치는 요인들을 구조 방정식 모형으로 분석하였는데, 영어 자신감과 영어 사용 환경이 대학생의 영어 의사소통 의지 형성에 영향을 미치는 주된 요인으로 나타났다. 또한 의사소통 의지에는 학습자의 내적 요인과 교실 상황이 함께 영향을 미치며, 어떤 학습자(영어 비전공자)에게는 자신감과 같은 내적 요인보다도 교실 환경이 더욱 큰 영향을 미친다고 하였다.

전술한 연구들은 의사소통 의지를 비교적 안정적인 학습자의 개인차로 보고, 의사소통이 이루어지는 상황이나 환경이 배제된 자기 보고식 설문 도구를 통해 의사소통 의지를 측정하여 다른 정의적 변인 간의 관계를 통계적으로 분석하였다. 언어 학습 과정과 결과를 좌우하는 학습자의 정의적 변인들 간의 관계를 규명했다는 점에서 의의를 지닌다. 그러나 언어 교실 환경과 관련된 변인이 포함되었다 하더라도 의사소통 의지와는 별개로 측정된 개별 변인일 뿐이다. 따라서 이는 특성적 측면과 상황적 측면을 동시에 지니는 의사소통 의지의 일부만을 다룬 연구라 할 수 있다.

2) 상황 의사소통 의지 관련 연구

초기 의사소통 의지 관련 연구가 모여 의사소통에서 출발하였기 때문에 의사소통 의지의 특성적인 측면이 주로 다루어졌다. 그러나 매킨타이어 외(1998)가 의사소통 의지의 피라미드 모형에 상황 변인들을 포함시키면서 이후의 연구들은 의사소통 의지의 특성적 측면과 상황적 측면, 그리고 이 두 개의 측면이 역동적으로 상호작용한다는 점에 주목하게 되었다. 강수자(Kang, 2005), 매킨타이어 외(MacIntyre et al., 2011), 갤러거(Gallagher, 2012), 펑(Peng, 2012), 차오(Cao, 2014) 등은 의사소통 의지가 학습자의 특성과 학습 환경이 역동적으로 상호작용

하여 형성된다고 보았다.

강수자(Kang, 2005)는 질적 접근을 통해 의사소통 의지가 대화 상황에서 어떻게 역동적으로 형성되고 변화하는지를 알아봄으로써 의사소통 의지를 상황적 측면에서 새롭게 정의하고 의사소통 의지가 화제, 대화자, 대화 맥락 그리고 다른 잠재적 상황 변인에 따라 변화할 수 있다고 하였다. 또한 상황 의사소통 의지(situated WTC)는 언어 학습자의 심리적 전제 조건(흥미, 책임감, 안전)과 상황 변인(화제, 대화자, 대화 맥락 등) 간의 역동적인 상호작용에 의해 생성된다고 하였다.

매킨타이어 외(MacIntyre et al., 2011)는 프랑스어 몰입 교육을 받는 청소년(12-14세) 학습자의 의사소통 의지를 초점일지 기법(focused essay technique)으로 연구하였다. 학습자가 교실 안팎에서 의사소통을 하고 싶었던 상황(WTC)과 하고 싶지 않았던 상황(unWTC) 총 420개를 수집하였다. 그리고 의사소통 의지의 피라미드 모형(MacIntyre et al., 1998)을 분석틀로 하여 의사소통 의지를 향상시키는 상황과 감소시키는 상황 간에 어떤 차이가 있는지를 분석하고자 하였다. 그러나 두 상황 간에 유의미한 질적 차이를 발견하지는 못하였으며 학습자의 개인차와 의사소통 상황의 작은 차이(subtle difference)가 의사소통 의지를 높이거나 낮춘다고 하였다.

갤러거(Gallagher, 2012)는 영국 내 중국인 유학생의 의사소통 의지와 문화 적응 간 관계를 연구하여 의사소통 의지가 높을수록 새로운 문화에서 경험하는 일상 생활에 대해 어려움을 덜 겪으며, 의사소통 의지가 학습자의 인지·정서적 능력과 언어 자원들을 상황에 맞게 잘 사용할 수 있도록 하는 직접적·심리적 요인이 된다고 하였다.

펑(Peng, 2012)은 중국에서 영어를 배우는 대학생을 대상으로 의사소통 의지에 영향을 미치는 요인에 대해 생태학적 관점에서 연구를 진행하였으며 반구조화 면담과 학습 일지를 자료로 하여 질적 내용분석을 수행하였다. 연구 결과 미시 수준에서는 학습자의 신념, 동기, 인지 요인, 언어 요인, 정서 요인, 교실 환경의 6가지가 교실 의사소통 의지에 영향을 미치는 요인임을 밝혔다. 그러나 생태학적 관점에 따른 거시 수준에서는 의사소통 의지가 개인과 환경과의 상호작용에 의해 사회·문화적으로 형성된다는 정도로만 논의하였다. 이러한 논의와 관련해 차오(Cao, 2014) 역시 언어 학습자의 의사소통 의지가 개인적 요인, 환경적 요인, 혹은 언어적 요인에 의해 단독적으로 영향을 받는 것이 아니라 세 요인이 상호 연결되어 의

사소통 의지를 형성한다고 하였다.

이상의 연구사 검토를 통해 얻은 시사점은 의사소통 의지에 영향을 미치는 개인차 변인들 그리고 변인 간 영향을 주고받는 관계와 그 효과 크기가 명확해지고 있다는 것이다. 그러나 양적 연구 결과들이 축적되어 있는 특성 의사소통 의지 연구에 비해 비교적 최근에 연구가 이루어진 상황 의사소통 의지 연구의 경우, 연구자마다 다양한 상황 변인들을 제시하고는 있으나 그것들을 나열하는 수준에 그칠 뿐 그에 대한 종합적인 논의는 이루어지지 않고 있었다.

3) 제2언어 말하기 교실 연구

본 연구는 제2언어 학습자가 경험하는 여러 의사소통 상황 중에서도 교실 의사소통에 주목한다. 따라서 언어 교실에서 학습자의 의사소통 의지와 행동 빈도에 영향을 미치는 변인들을 다룬 연구들(권오경, 2014; Cao, 2014; Yashima et al., 2016)을 검토하였다.

권오경(2014)은 중국인 한국어 고급 학습자를 대상으로 한국어 교실에서 이루어지는 소집단 활동에 대해 연구하였는데, 활발한 소집단 활동을 제한하는 요인이 무엇인지 밝히고 소집단 활동을 장려하기 위한 교수·학습 방안을 마련하였다. 소집단 의사소통 참여에 영향을 미치는 요인으로 집단의 크기(2인, 3~4인, 5~6인)와 과제 유형(이야기 만들기, 토론 준비하기) 두 가지를 선정하였다. 연구 결과, 활발한 소집단 활동을 위해서는 학습자가 배경지식을 활용할 수 있는 토론 준비하기 과제를 수행하거나 집단의 크기를 3~4인으로 하는 것이 효율적임을 밝혔다. 이 연구에서는 학습자의 소집단 의사소통 참여에 영향을 미치는 변인으로 동기나 언어 불안과 같은 개인차 변인보다는 집단의 크기와 과제 유형과 같은 상황 변인에 주목하였다.

차오(Cao, 2014)는 사회인지적 접근을 통해 제2언어 학습의 사회적, 환경적, 개인적 요인을 고려하여 교실 의사소통 의지의 특징을 상황적 측면과 역동적 측면에서 연구하였다. 차오는 교실 의사소통 의지는 특성적 측면이 아닌 상황적이고 역동적 측면에서 접근할 때 보다 잘 설명됨을 밝혔으며 의사소통 의지는 개인의 성격, 교실 환경, 언어적 요인 간의 상호의존성(interdependence)에 의해 형성된다고 하였다. 그러나 이 세 요인이 학습자의 의사소통 의지에 미치는 복합적인 영향과

상호 관계는 매우 복잡해서 예측이 어렵다고 하였다.

야시마 외(Yashima et al., 2016)는 복잡 역동 체계 이론(complex dynamic system theory)⁵⁾을 전제로 일본의 영어 교실을 대상으로 연구를 진행하였다. 90 분간 진행되는 영어 수업에서 말하기 활동이 진행됨에 따라 학습자의 언어 불안이나 의사소통 의지 수준이 어떻게 변화하는지를 조사하고 4명의 학습자를 대상으로 반구조화 자극 회상 면담(stimulated recall interview)을 실시하였다. 연구 결과, 교사가 말하기 활동을 어떻게 조직하고 계획하는지에 따라 수업 시간 동안에도 학습자의 의사소통 의지와 언어 불안 수준이 역동적으로 변화하며 학습자 특성이 상황 의사소통 의지에 미치는 영향 정도 역시 변화한다는 것을 밝혔다. 이 연구는 학습자의 내적·외적 변인을 동시에 조사하고 수업 진행 과정에서 해당 변인들이 어떻게 변화하고 상호작용하는지를 추적함으로써 의사소통 의지 및 빈도가 높은 교실 환경 구성을 위한 시사점을 제공해 주었다는 데 의의가 있다.

이상의 연구사 검토를 통해 집단 크기와 같은 교실 환경이 학습자의 의사소통 의지 및 행동, 언어 불안 수준에 영향을 미친다는 것을 확인할 수 있었다. 그러나 집단 크기 외에도 교실에는 다양한 변인들이 존재한다는 것을 고려하면, 구체적으로 교실 내 어떤 변인이 학습자의 의사소통 의지에 영향을 미치는지에 대한 연구는 부족한 실정이다.

5) 역동 체계 이론에서는 학습자의 개별 특성이 안정적인 것이 아니라 그것이 학습 환경과 상황에 따라 역동적으로 상호작용하는 것으로 본다. 또한 언어를 예측이 어려운 복잡 체계로 보고 구성 요소들 간의 역동적인 상호 관계를 통해 언어 습득 과정을 이해하고자 한다(Verspoor et al., 2011). 역동 체계 이론은 언어 학습 과정에 관여하는 요인들 간의 상호 연결성과 변화, 비선형성의 특징을 통해 어떻게 학습자가 자신의 학습 과정을 구성해 나가는지를 살펴볼 수 있는 근거를 마련해 준다. 동기와 의사소통 의지와 같은 언어 학습 과정의 정의적 변인에 대해 역동 체계 이론으로 접근하는 것은 최근 제2언어 습득(SLA) 연구에 강력한 영향을 미치고 있다(Dörnyei et al., 2015; MacIntyre & Legatto, 2011).

3. 연구 대상 및 방법

본고는 한국어 학습자의 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인 간의 우선순위를 분석하고 그에 따른 교육 방안을 제안하기 위해 국내에서 한국어를 학습하고 있는 중급 수준 이상의 한국어 학습자를 대상으로 삼았다. 이들은 모두 제2언어로 한국어를 학습하고 있는 외국인으로 토픽 3급 이상을 소지한 중·고급 학습자이며, 소속은 국내 대학 부설 언어교육원(language institute), 대학교(원)이다. 연구 참여자의 국적에 따라 학습자가 지닌 애매모호성에 대한 관용(tolerance of ambiguity), 모험 시도(risk-taking)와 같은 특성들이 다르며 이러한 특성이 학습자의 의사소통 의지에 영향을 미칠 수 있다. 그러나 본 연구는 언어 학습자의 특성에 영향을 받는 특성 의사소통 의지가 아닌, 의사소통 상황에 따라 변화하는 상황 의사소통 의지를 다루기 때문에 연구 참여자의 국적에는 제한을 두지 않았다. 이에 중급 수준 이상의 제2언어로서 한국어 학습자 150명을 의도적으로 표집하였다.

연구 방법은 문헌 연구와 혼합 연구이다. 먼저 문헌 연구를 통해 의사소통 의지와 의사소통 행동 간 관계를 설명할 수 있는 합리적 행위 이론(ajzen, 1991)을 고찰하였으며, 의사소통 의지 관련 논의를 바탕으로 의사소통 의지의 개념과 특성을 정리하였다. 다음으로 혼합 연구를 통해 아직까지 양적 연구가 이루어지지 않은 ‘상황 의사소통 의지’에 관한 양적 연구를 수행하고 질적 연구를 통해 양적 결과를 보완하고자 하였다. 세부 연구 내용 및 방법은 다음과 같다.

<표 I-1> 연구 방법 및 내용

순서	연구 방법	연구 대상 및 자료 분석	
II장	문헌 연구	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 의사소통 의지와 의사소통 행동 간 관계를 설명할 수 있는 합리적 행위 이론 고찰, 의사소통 의지의 개념과 특징 정리 ▪ 제2언어 의사소통 의지에 영향을 미치는 교실 상황 변인을 탐색하여 상황 변인 틀 마련 	
III장	혼합 연구	양적 연구 <ul style="list-style-type: none"> ▪ 중급 수준 이상의 국내 한국어 학습자 150명을 의도적 표집 후 상황 의사소통 의지에 관한 설문 조사 실시 ▪ 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인 간 우선순위, 학습자 정보(성별, 학적, 한국어 수준)와 의사소통 의지 간 관계에 대한 양적 분석 	
		설문 조사	
		질적 연구 <ul style="list-style-type: none"> ▪ 설문 참여자 중 30명을 대상으로 의사소통 의지에 대한 초점일지(focused essay) 수집 ▪ 초점일지를 작성한 한국어 학습자 5명을 대상으로 의사소통 상황에 대한 면담 자료 수집 ▪ 질적 내용분석을 통해 양적 결과 해석 및 보완 	
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ 초점일지 기법 ▪ 반구조화 심층 면담 	
IV장	문헌 연구	II장과 III장의 연구 결과를 바탕으로 한국어 학습자의 의사소통 의지 향상을 위한 말하기 교육 내용 및 방법 마련	

II장에서는 의사소통 의지 관련 문헌을 고찰함으로써 의사소통 의지의 개념과 특징, 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인들을 탐색한다. 탐색한 내용을 바탕으로 의사소통 의지에 영향을 미치는 교실 상황 변인 틀을 마련한다.

III장에서는 II장에서 마련한 상황 변인 틀을 바탕으로 설문 도구를 제작하여 한국어 학습자의 의사소통 의지에 영향을 미치는 변인들 간 우선순위를 분석하고자 하였으며 이를 위해 양적 연구에 우위를 둔 혼합 연구 방법⁶⁾을 채택하였다. 혼합 연구 방법의 설계 유형은 모스(Morse, 1991)의 분류를 참고하였다(<표 I-2>).

6) 혼합 연구 방법이란 하나의 연구에서 양적 자료와 질적 자료를 수집하고 분석하는 것을 말한다. 혼합 연구 방법은 1980년대 이후 자리 잡게 된 비교적 안정적인 교육 방법론으로 혼합 연구 방법을 통해 연구하는 현상을 보다 더 잘 이해할 수 있다(Greene, 2007/2011). 그린(Greene)은 혼합 연구 방법의 목적을 다음 다섯 가지로 정리하였다; 삼각측정, 상호 보완, 개발, 착안, 확장. 본고는 상호 보완을 목적으로 한다. 상호 보완을 목적으로 하는 혼합 연구는 동일한 복잡한 현상에 대하여 서로 다른 측면이나 관점으로 접근하는 연구 방법들을 사용함으로써 더 넓고 깊고 종합적인 이해를 추구하며 이를 통해 현상에 대한 해석과 추론을 보다 자세히 할 수 있다.

<표 I-2> 모스의 우선-순차적 모형(The Priority-Sequence Model)

		priority	
		양적 연구 중심	질적 연구 중심
sequence	사전	qual ⇔ QUANT 목적: 소규모 질적 연구가 양적 연구의 자료 수집의 가이드 역할 ◆양적 연구의 가설 설정, 설문 문항 제작, 자료 수집 등의 사전 연구 활동으로 질적 연구 수행	quant ⇔ QUAL 목적: 소규모 양적 연구가 질적 연구의 자료 수집의 가이드 역할 ◆질적 연구의 목적 표집, 심층 면담 자료, 자료 수집 등의 사전 연구 활동으로 양적 연구 수행
	후속	QUANT ⇔ qual 목적: 소규모 질적 연구가 양적 연구 결과를 평가하고 해석하는 데 보조적으로 이용 ◆양적 연구 결과에 대한 심층적인 이해 및 해석, 설명 등의 연구 활동으로 질적 연구 수행	QUAL ⇔ quant 목적: 소규모 양적 연구가 질적 연구 결과를 평가하고 해석하는 데 이용 ◆질적 연구 결과에 대한 확인 및 이론 검증을 위해 양적 연구 수행

모스는 양적 연구와 질적 연구를 우선적(priority)으로 실행하는지 또는 순차적(sequence)으로 실행하는지에 따라 분류하여 4가지 모형을 제시하였다. 본고는 ‘양적(QUANT) ⇔ 질적(qual) 순차적 설계’를 선택하여, 양적 연구를 우위에 두고, 결과에 대한 심층적인 이해 및 해석, 설명 등의 후속 연구 활동으로 질적 연구를 수행하였다.

양적 자료는 설문 조사를 통해, 질적 자료는 초점일지 기법(focused essay technique)과 반구조화 면담 방법을 통해 수집하였다. 초점일지 기법은 매킨타이어와 가드너(MacIntyre & Gardner, 1991)에서 언어 불안을 연구하기 위해 처음 사용한 질적 연구 방법으로, 학습자로 하여금 자신에게 중요한 경험에 대해 집중하게 함으로써 특정 상황에서의 학습자 인식과 경험, 감정을 깊이 있게 살펴볼 수 있다. 이 기법은 여러 연구(Baker & MacIntyre, 2000; Dewaele & MacIntyre, 2014; MacDonald et al., 2003; MacIntyre et al., 2011)에서 의사소통 의지와 언어 불안 등 언어 학습 과정에 영향을 미치는 정의적 요인을 질적으로 분석하기 위해 사용되었다.

이상의 자료 수집 과정을 정리하면 다음과 같다.

<표 I -3> 자료 수집 과정

구분		시기	내용	방법	대상
예비 조사1		2017. 02-03	한국어 의사소통 상황 변인 및 학습자 인식 확인	비구조화 면담	한국어 학습자 9명 (언어연수생1, 학부생6, 대학원생2)
예비 조사2		2017. 07	의사소통 의지 설문 도구의 안면 타당도 확인	설문조사	한국어 학습자 18명 (언어연수생1, 학부생10, 대학원생7)
본 조사	양적	2017. 07-08	상황별 의사소통 의지 조사	설문조사	한국어 학습자 140명 (언어연수생33, 학부생72, 대학원생35)
	질적	2017. 08	한국어 의사소통 의지에 관한 학습자 경험 및 인식	초점일지	한국어 학습자 30명 (언어연수생5, 학부생10, 대학원생 15)
		2017. 09	학습자가 경험한 의사소통 상황에 관한 고찰	반구조화 면담	한국어 학습자 5명 (언어연수생3, 대학원생2)

양적 자료의 분석은 일원배치 반복측정 분산분석과 다변량 분산분석을 사용하였으며, 질적 자료의 분석은 질적 내용분석을 사용하였다. 결과의 해석은 양적 분석 결과를 중심으로 하되, 질적 자료를 통해 양적 결과에 대한 기술 및 해석을 보완하고자 하였다.

IV장에서는 III장의 분석 결과가 한국어 학습자의 의사소통 의지 향상을 위한 말하기 교육에 시사하는 바에 대하여 논의하고, 이를 바탕으로 중·고급 한국어 학습자의 의사소통 의지를 향상시킬 수 있는 말하기 교육 프로그램을 설계하였다.

II. 이론적 배경

1. 의사소통 의지의 개념과 특징

의사소통 의지는 모어 사용 맥락에서 처음 등장한 용어로 제2언어 사용 맥락으로 그 개념이 넘어오면서 실제 의사소통 상황에 존재하는 변인들이 더욱 중요하게 되었다. 본 절에서는 의사소통 의지의 개념이 제2언어 맥락에서 어떻게 변화되었는지를 검토하고 의사소통 의지가 갖는 특징을 세 가지 측면에서 살펴볼 것이다.

1) 의사소통 의지의 개념

의사소통 의지는 본래 모어 의사소통 연구에서 개념화된 것으로 모어 화자들이 의사소통을 하지 않으려는 현상을 설명하기 위한 연구로 시작되었다. 버군(Burgoon, 1976)이 사회심리학적 관점에서 의사소통을 회피하려는 개인의 성향을 의사소통회피(unwillingness to communicate, unWTC)라 정의하였다. 그리고 이를 화자가 의사소통을 피하고 자신의 구어 의사소통에 대한 가치를 낮게 평가하는 장기적 경향으로 설명하였다. 이어서 맥크로스키와 베어(McCrosky & Baer, 1985)가 버군의 연구를 바탕으로 의사소통 의지에 대해 연구하기 시작하여, 의사소통 의지를 ‘의사소통에 자유롭게 참여할 수 있는 기회가 주어졌을 때 의사소통, 특히 대화(talking)에 참여할 가능성’으로 정의하였다. 이어 맥크로스키와 리치몬드(McCroskey & Richmond, 1990: 21)는 일반적이든지 특정 상황이든지 간에 개인이 의사소통을 하고 안 하고를 결정하는 요인인 의사소통 의지는 개인의 성격(personality)이라고 하였다. 이처럼 모어 의사소통 연구에서는 의사소통 의지를 외향적 또는 내향적 성격과 같이 특정 시간이나 상황과 관계없이 안정적인 개인차에 의한 것이라 보았다. 따라서 모어 의사소통 의지는 다양한 상황에서 의사소통에 참여하고자 하는 개인의 안정적인 성향이자 특성이다. 맥크로스키와 리치몬드(McCroskey & Richmond, 1990: 25-26)에 따르면 내향적인 학습자는 의사소통 의지가 낮고 외향적인 학습자는 의사소통 의지가 높다. 그렇다면 내향적인 학습자의 제2언어 의사소통 의지 역시 외향적인 학습자에 비해 낮다고 할 수 있을 것인

가? 의사소통 의지를 언어에 관계없이 동일하게 적용하기에는 제2언어 의사소통 의지를 이루고 있는 구인과 그것에 영향을 미치는 요인들은 모어 의사소통 의지보다 훨씬 더 다양하고 복잡하다.

초기 제2언어 의사소통 연구에서는 단순히 언어가 다른 것 외에는 모어 의사소통 의지와 제2언어 의사소통 의지를 구별하지 않았다. 그러나 제2언어로 의사소통하는 상황은 모어 의사소통에서는 존재하지 않는 변인들이 존재하며 공통으로 존재하는 변인이라 하더라도 그것이 작용하는 양상이 다르다⁷⁾. 모어 의사소통 의지가 높은 사람은 제2언어 의사소통 의지 역시 높을 것으로 예상하기 쉽지만 카로스(Charos, 1994, MacIntyre et al., 1998: 546 재인용)는 모어 의사소통 의지와 제2언어 의사소통 의지 사이에 정적 상관이 아닌 부적 상관관계가 있음을 밝혔다.

개인이 지닌 의사소통 의지의 수준이 제2언어 의사소통 상황에서도 동일하게 발현되는 것이 아님을 알게 된 연구자들은 제2언어 의사소통 의지를 모어 의사소통 의지와 구분하여 ‘제2언어 의사소통에 대한 안정적 성향(a stable predisposition toward L2 communication)’으로 정의하였다(MacIntyre & Charos, 1996). 매킨타이어 외(MacIntyre et al., 1998) 역시 제2언어 의사소통 의지를 시간이나 상황에 관계없는 안정적인 ‘특성’으로 보지 않고, 특정한 시간에 특정한 사람(들)과 제2언어를 사용하여 담화에 기꺼이 참여하고자 하는 ‘상태’로 정의하였다. 강수자(Kang, 2005)는 제2언어 의사소통 의지를 상황적 관점에서 새롭게 정의하여 특정 상황에서의 의사소통 의지는 개인의 심리적 조건과 상황 변인이 만나는 지점에서 발생하며 대화자(interlocutor), 화제(topic), 대화 맥락(conversational context) 그리고 기타 잠재적 상황 변인(potential situational variables)에 따라 변화할 수 있다고 하였다.

지금까지의 논의를 정리하면, 모어 의사소통 의지는 의사소통에 참여하고자 하는 개인의 안정적인 ‘성향’에 가까우며 제2언어 의사소통 의지는 상황 의존적이며

7) 사용 언어에 관계없이 의사소통 상황에는 화자와 청자, 그리고 화제와 대화의 단계 등의 공통 변인이 존재한다. 그러나 모어 의사소통과는 달리 제2언어 의사소통 상황에서는 대화자의 국적에 따라서 화자가 경험하는 의사소통 맥락이 다르며, 같은 화제라 하더라도 해당 화제에 대한 자신의 제2언어 자원 즉, 숙달도에 따라 의사소통의 양상이 달라진다. 이와 관련하여 매킨타이어 외(1998: 546)는 모어 화자는 모어에 대해 거의 완전한 언어 능력을 지닌 상태로 의사소통에 참여하지만 제2언어 화자는 능력이 거의 없는 경우(0%)에서 능력이 충분한 경우(100%)까지 사람마다 다른 능력을 지니고 제2언어 의사소통에 참여한다고 하였다.

일시적인 ‘상태’에 가깝다. 본고는 의사소통 참여자 및 대화자에 따라, 화제에 따라 그리고 의사소통이 이루어지는 시간 및 장소에 따라 달라지는 의사소통 의지의 상황적 측면에 주목하였다. 따라서 의사소통 상황 변인을 폭넓게 포함하고 있는 강수자의 정의를 따라 제2언어 의사소통 의지를 ‘대화자(들), 화제, 대화 맥락 및 기타 잠재적 상황 변인에 따라 달라지는 특정 상황에서 제2언어 의사소통 행위에 적극적으로 참여하고자 하는 개인의 의도적 경향’으로 정의하였다.

언어 학습자의 의사소통 의지를 향상시키기 위한 교육 방안을 마련하기 위해서는 제2언어 교육에서 의사소통 의지의 개념에 대해 어떻게 접근하고 있는지를 살펴볼 필요가 있다. 제2언어 교육에서 의사소통 의지는 학습자가 지닌 언어 자원과 실제 언어의 사용 사이에 존재하는 개념으로 제2언어 의사소통 의지가 높은 학습자는 자신이 가진 언어 자원을 사용 즉, 산출하고자 하는 의지가 높으며 의지가 발현되었을 때 실제 언어 사용이 이루어진다. 제2언어 교육 연구에서 학습자의 의사소통 의지에 관심을 갖는 이유는 의사소통 의지를 통해 학습자의 실제 의사소통 행동과 그 빈도를 예측할 수 있기 때문이다. 의사소통 의지를 제2언어 맥락에서 최초로 연구한 매킨타이어 외(1998)는 에이젠(Ajzen, 1991)의 계획된 행동 이론(theory of planned behavior)⁸⁾을 전제로 하여 연구를 진행하였는데 이 이론에 따르면 개인의 행동 의도(behavioral intention)를 통해 실제 행동을 예측할 수 있다. 의사소통 의지는 의사소통 행동을 시작하려고 하는 의도이다. 이 의도는 모어 사용 맥락에서는 성격의 영향을 받으며, 제2언어 사용 맥락에서는 상황의 영향을 받는다. 의사소통을 중시하는 현재의 언어 교육 패러다임에서는 학습자의 의사소통 행동의 빈도를 높이는 것을 목표로 하며, 이를 위해서는 행동의 전제가 되는 의도를 높여야 하기 때문에 의사소통 의지 향상 자체가 언어 교육의 목표가 된다. 교수·학습 과정의 영역을 학습자, 교사, 교육 내용으로 구분했을 때, 제2언어 의사소통 의지는 학습자 영역에 속하는 개인차 변인이다. 제2언어 학습자의 개인차 분류

8) 계획된 행동 이론에 따르면 인간의 ‘행동’에는 ‘행동 의도’가 행동에 영향을 미치는 선행 요인으로 작용한다. 행동 의도는 어떤 행동을 얼마나 자발적으로 하려고 하는지, 또는 얼마나 많은 노력을 기울이려고 하는지에 대한 개인의 의사를 가리키는 것으로, 계획된 행동 이론에서는 행동 자체 즉, 어떤 행동을 할 것인지 혹은 하지 않을 것인지에 관심을 두는데 이는 대부분의 인간 행동이 그들 자신의 의지적 통제(volitional control) 하에 놓여 있으므로 행동 의도를 측정하는 것만으로도 대부분의 행동을 이해할 수 있을 것이라는 것을 전제로 한다.

는 연구자마다 차이가 있긴 하지만 공통적으로 인지적 변인과 정의적 변인으로 나눌 수 있다(Brown, 2007a/2012; Gardner & MacIntyre, 1993; Horwitz, 2007/2010). 인지적 영역은 언어를 학습하는 동안 비교적 고정적으로 유지되는 반면, 정의적 영역은 넓게는 사회적 맥락, 좁게는 교실 환경과 같은 상황 변인에 의해 많은 영향을 받는다. 인지적 영역과 달리 정의적 영역은 교실 수업 환경이나 교수 방식 등을 통해 얼마든지 긍정적인 처치가 가능하고 이를 통해 언어 학습의 효과를 높일 수 있다. 언어 학습자의 개인차 변인을 상세하게 정리한 브라운의 분류는 다음과 같다.

<표 II-1> 언어 학습자의 개인차 변인 분류(Brown, 2007a/2012)

인지적 영역	학습 유형	장 의존형-장 독립형 좌뇌와 우뇌 우세 애매모호성에 대한 관용 심사숙고형과 충동형 감각 양식 선호	
	전략	학습 전략	상위 인지 전략 인지 전략 사회 정의적 전략
		의사소통 전략	회피 전략 보상 전략
정의적 영역	내재적 측면 (성격 요인)	자아 존중 귀속이론과 자기 효능감 의사소통 의지 억제 모험 시도 불안 감정 이입 외향성 동기	
	외재적 측면 (사회문화적 요인)	고정 관념 제2문화 습득 사회적 거리 언어 정책과 정치 언어, 사고, 문화와의 관계 교실 문화	

위의 표에서 확인할 수 있는 것과 같이 의사소통 의지는 정의적 영역에 속한다. 제2언어 의사소통 의지의 개념이 이론적 기반으로 삼고 있는 계획된 행동 이론을

살펴보면 제2언어 의사소통 의지가 학습자의 정의적 영역에 속한다는 것을 보다 쉽게 이해할 수 있다.

계획된 행동 이론에 따르면 행동 의도는 주관적 규범(subjective norm), 행동에 대한 태도(attitude towards behavior) 그리고 지각된 행동 통제(perceived behavioral control)로 구성된다. 주관적 규범은 어떤 행동을 하거나 혹은 하지 못하게 하는 사회적 압력에 대한 개인의 지각으로 특정 사람의 기대 그리고 그들이 공유하는 도덕에 대한 느낌, 특정 행동에 부여된 사회적 의미를 뜻한다(Bagozzi, 1992: 191). 행동에 대한 태도는 어떤 행동을 하는 것에 대해 호의적 또는 비호의적으로 반응하는 경향으로 특정 행동에 대한 개인의 감정적인 반응이다. 지각된 행동 통제는 반두라(Bandura, 1982)의 자기 효능감(self-efficacy)을 발전시킨 개념으로 특정 행동을 위해 필요한 자원과 기회에 접근하는 것에 대한 행위자의 신념을 의미한다. 따라서 의사소통에 대한 행동 의도인 의사소통 의지는 학습자가 지닌 의사소통에 대한 ‘감정적 반응’, 의사소통 행동에 대해 주위 다른 사람들이 갖는 ‘기대와 사회적 의미’, 자신이 의사소통 행동을 수행할 수 있을지에 대한 ‘신념’이 합쳐진 개념이다. 의사소통 의지를 구성하는 하위 개념들이 감정적 반응, 신념 등과 같은 정의적 차원의 개념이므로 의사소통 의지가 언어 학습자의 개인차 변인 중에서도 정의적 영역에 속하며 이는 많은 연구자들도 동의하는 바이다(Hashimoto, 2002; Kang, 2005; Yashima, 2002; Yashima et al., 2004).

그러나 브라운이 의사소통 의지를 정의적 영역 중에서도 내재적 측면(성격 요인)으로 분류한 것에 대해서는 재고할 필요가 있다. 의도를 이루는 하위 개념인 주관적 규범은 개인이 속한 외부 환경이나 맥락에 영향을 많이 받는데, 이는 제2언어 의사소통 의지에서 더욱 그러하다. 제2언어 학습 이론에서 학습자의 개인차와 외부 환경 간의 관계를 중시한 가드너(Gardner, 1985)는 사회 교육 모형(socio-educational model)⁹⁾을 제안하며 사회·문화적 환경과 학습자의 개인차 간

9) 가드너는 목표 언어가 사용되는 환경에서 제2언어로서의 영어(ESL) 학습자를 대상으로 연구해 온 결과를 사회 교육 모형으로 발전시켰다. 그는 제2언어 학습 동기를 학습자의 노력, 학습에 대한 열망, 학습에 대한 태도로 정의하고 제2언어 학습 동기의 선행 요인으로 통합성(integrativeness)과 도구적 지향성(instrumentality)을 제안하였다. 통합성은 학습자가 목표 언어를 사용하는 집단에 동화되고자 하는 성향으로 “언어 공동체에서 존중받는 다른 구성원들과 같아지고 싶어 하는 열망”이며 목표 언어 집단에 융화되고 싶어 하는 학습자의 이러한 통합적 성향은 제2언어 습득에 지속적이고 긍정적인 영향을 끼친다.

의 상호 관련성을 강조하였다. 의사소통 의지를 제2언어 맥락에서 최초로 연구한 매킨타이어와 카로스(MacIntyre & Charos, 1996)는 모어 의사소통 의지 모형(MacIntyre, 1994)과 사회 교육 모형(Gardner, 1985)을 함께 적용하여, 제2언어 의사소통 의지가 모어 의사소통 의지에 비해 사회·문화적 환경에 보다 민감하다는 것을 설명하였다. 사회·문화적 환경은 넓게는 목표 언어를 사용하는 집단의 환경을 의미하며, 좁게는 의사소통이 이루어지는 상황을 의미한다. 제2언어 의사소통 의지는 의사소통이 이루어지는 사회·문화적 환경에 따라 변화한다. 따라서 성격 요인으로서의 의사소통 의지는 모어 의사소통 의지의 개념에 보다 가까우며, 그것에 영향을 미치는 여러 상황 요인들을 제한하는 것이다. 이는 나아가 의사소통 의지를 향상시키기 위한 교육적 처치를 제한시킬 수 있다.

이에 ‘특정 상황에서 의사소통 행위에 적극적으로 참여하고자 하는 개인의 의도적 경향’이라는 제2언어 의사소통 의지의 정의에서 ‘특정 상황’이 포함하고 있는 변인들이 무엇인지를 본 II장에서는 이론적으로, 그리고 III장에서는 실증적으로 탐구하여 한국어 학습자의 의사소통 의지를 향상시킬 수 있는 ‘특정 상황’이 무엇인지를 규명할 것이다. IV장에서는 연구 결과를 적용한 말하기 교육 프로그램을 마련하고자 한다.

2) 의사소통 의지의 특징

제2언어 의사소통 의지는 모어 의사소통 의지가 갖는 특성적(trait-like) 측면 외에도 제2언어 의사소통 상황 변인이 기본 개념에 포함되면서 상황적(situated) 측면이 큰 비중을 차지하게 되었다. 최근 언어 교실 의사소통에 관한 연구는 학습자의 성격적 특징인 모어 의사소통 의지와 제2언어 의사소통 의지를 각각 측정하여 수업이 진행됨에 따라 어떻게 변화하는지 관찰하고 분석하였다. 또한 의사소통 의지의 특성적 측면과 상황적 측면이 상호작용하는 역동적(dynamic) 측면에 주목한다. 의사소통 의지의 어떤 측면에 주목하는지에 따라 의사소통 의지를 측정하는데 사용하는 도구도 각각 다르다. 본 절에서는 제2언어 의사소통 의지의 특징을 특성적, 상황적, 역동적 측면에서 정리하고 각 측면에서 주목하는 제2언어 의사소통 의지의 특징과 측정 도구를 살펴보겠다.

(1) 특성적 측면

의사소통에 대한 일반적인 경향인 특성 의사소통 의지(trait WTC)는 개인이 가진 고유한 특성이자, 맥락에 관계없이 안정적인 성향(stable disposition)이다. 특성 의사소통 의지는 지속적(enduring)이며 성격적(characteristic)인 특징을 갖는다. 의사소통 의지의 이러한 특성적 측면은 모어 의사소통 의지에서 특히 두드러지는 측면지만, 매킨타이어 외(1998)는 의사소통 의지의 피라미드 모형에서 제2언어 의사소통 의지의 특성적 측면과 상황적 측면을 함께 다루었다. 의사소통 의지에 특성적으로 접근하면(trait-like approach), 학습자가 제2언어 의사소통 상황에서 어떤 행동을 취하는지에 대한 전형적인 패턴(typical patterns)을 확인할 수 있다(Denies et al., 2015: 728). 이러한 접근을 취하는 연구들은 맥크로스키(McCroskey, 1992)의 도구로 의사소통 의지를 측정하였다. .97의 높은 신뢰도를 지닌(MacIntyre & Charos, 1996) 이 도구는 본래 모어 의사소통 의지를 측정하는 도구이기는 하지만 제2언어 학습자를 대상으로 하는 연구에서도 의사소통에 대한 기본적인 성향을 확인하기 위해 사용된다. 이 도구는 대화자의 수에 따른 네 유형의 상황(공적인 말하기, 회의, 집단 토의, 일대일 대화)과 친숙도에 따른 세 유형의 대화자(모르는 사람, 아는 사람, 친구)를 조합한 12문항(허위 문항(filler item) 8개 제외)으로 구성되어 있다. 실제 설문 문항은 다음과 같다.

1. 모르는 사람들이 많이 모인 자리에서 공적인 이야기하기
2. 줄을 서서 뭔가를 기다리며 아는 사람 1명과 이야기하기
3. 친한 친구들이 모인 회의에서 이야기하기
4. 모르는 사람들이 조금 모인 자리에서 이야기하기
5. 줄을 서서 뭔가를 기다리며 친한 친구 1명과 이야기하기
6. 아는 사람들이 모인 회의에서 이야기하기
7. 줄을 서서 뭔가를 기다리며 모르는 사람 1명과 이야기하기
8. 친구들이 많이 모인 자리에서 공적인 이야기하기
9. 잘 아는 사람들이 조금 모인 자리에서 이야기하기
10. 모르는 사람들이 모인 회의에서 이야기하기
11. 친구들이 조금 모인 자리에서 말하기
12. 잘 아는 사람들이 많이 모인 자리에서 공적인 이야기하기

12문항 각각의 점수의 총합을 12로 나눈 값이 응답자의 의사소통 회피 또는 개시에 대한 일반적인 성향(predisposition) 또는 경향(tendency) 정도를 의미한다 (McCroskey, 1992: 17). 이 도구는 특성 의사소통 의지의 구인으로 대화자의 수와 친숙도 2가지를 설정하였다. 이 변인들은 모어와 제2언어 의사소통 상황에 공통으로 존재하지만 대화자의 국적이나 목표 언어 숙달도와 같이 제2언어 의사소통 상황에만 존재하는 변인은 포함하지 않는다. 그러나 응답자의 일반적인 의사소통 경향을 확인할 수 있다. 따라서 의사소통 의지가 의사소통 상황에 관계없이 안정적이고 지속적이라는 특성적 측면에 주목한 연구들(Cao & Philp, 2006; Denies et al., 2015; Hashimoto, 2002; Yashima, 2002, 2009; Yashima et al., 2016)은 이 도구를 사용하여 의사소통 의지를 측정하였다.

(2) 상황적 측면

상황에 관계없이 안정적인 특성 의사소통 의지와는 달리 의사소통 상황에 의존적인(dependent on the specific context) 상황 의사소통 의지(situated WTC)는 의사소통 상태에 따라 달라지기 때문에 상태(state) 의사소통 의지라고도 한다. 야시마 외(Yashima et al., 2016)는 상황 의사소통 의지가 학습자의 특성 의사소통 의지와 상황 요인 간의 상호작용의 결과로 발생한다고 보았다. 상황 의사소통 의지는 일시적(transient)으로 높아졌다가도 다시 낮아질 수 있으며 특정 상황에 의존적이다(MacIntyre et al., 1998: 546).

제2언어 의사소통 의지의 상황적 측면에 주목한 연구들은 매킨타이어 외(MacIntyre et al., 2001)의 도구¹⁰⁾를 사용하여 의사소통 의지를 측정하였다. 매킨타이어 외(2001)는 제2언어 의사소통 행동을 비교적 넓은 관점에서 바라본다. 교실 말하기뿐만 아니라 신문 읽기, 텔레비전 시청, 직장에서의 제2언어 사용 등과 같은 활동 역시 의사소통으로 간주하고 이러한 활동을 위해서도 학습자의 의사소통 의지가 필요하다고 보았다. 이 도구는 의사소통 의지의 특성적 측면만을 다

10) 매킨타이어 외(2001)의 도구는 다음과 같이 구성되어 있다; 교실 내 의사소통 의지를 측정하는 문항은 말하기 8문항($\alpha=.81$), 듣기 5문항($\alpha=.83$), 읽기 6문항($\alpha=.83$), 쓰기 8문항($\alpha=.88$)이다. 교실 밖 의사소통 의지를 측정하는 문항은 말하기 8문항($\alpha=.89$), 듣기 5문항($\alpha=.90$), 읽기 6문항($\alpha=.93$), 쓰기 8문항($\alpha=.96$). 교실 안과 밖 의사소통 의지를 측정하는 문항의 내용은 동일하다.

루는 맥크로스키의 도구와는 달리 제2언어 교수·학습 상황에 존재하는 변인들(경험 이야기하기, 역할극, 게임 등)을 포함하고 있으며 각 영역별로 교실 내 의사소통 의지와 교실 밖 의사소통 의지를 5점 리커트 척도로 측정할 수 있도록 되어 있다. 다음은 교실 내 말하기 영역의 문항이다.

1. 여름 방학이 어땠는지에 대해 모여서 이야기하기
2. 숙제(과제)에 대해 선생님(교수님)께 이야기하기
3. 낯선 한국 사람이 당신이 있는 곳으로 들어왔습니다. 그가 당신에게 먼저 말을 걸었을 때 대화할 의지가 얼마나 있습니까?
4. 당신이 끝내야 하는 과제에 대해 (모르는 점이 있다면) 혼란스러울 때, 질문할 의지가 얼마나 있습니까?
5. 줄을 서서 뭔가를 기다리면서 친구와 대화하기
6. 연극(이나 역할극)에 참여해서 연기할 의지가 얼마나 있습니까?
7. 자신이 좋아하는 게임의 규칙을 설명하기
8. 한국어로 게임(모노폴리와 같은 보드게임)하기

국외 연구에서는 드니즈 외(Denies et al., 2015)에서 영어 학습자의 교실 의사소통 의지를 측정하기 위해 ‘이해’ 영역과 ‘말하기’ 영역에 해당하는 문항을 사용하였다. 국내 연구에서는 이해련·김우형(2006)과 안승주(2013)가 의사소통 영역과 직접적인 관련이 있는 ‘말하기’ 영역의 문항만을 사용하였다.

상황 의사소통 의지를 측정하는 또 다른 도구는 위버(Weaver, 2005)의 도구로, 교실 상황에서의 말하기 영역을 전제로 설계되었다. 앞서 살펴본 매킨타이어의 도구는 목표 언어 환경에서 사용할 수 있는 도구이지만 위버의 도구는 목표 언어 집단이 존재하지 않는 외국어 교실 환경에도 적용할 수 있다. 본래 15개의 문항으로 이루어져 있으나 평과 우드로우(Peng & Woodrow, 2010)에서는 요인 적재량(factor loading)이 낮은 5문항은 제외하고 10문항만 사용하여 중국인 대학생 579명을 대상으로 영어 교실에서의 의사소통 의지에 관한 설문을 수행하였다. 이 중 6문항은 의미 협상 상황에서의 의사소통 의지를 측정하는 문항이며, 나머지 4문항은 단어의 의미나 발음과 같이 언어 형식에 초점을 맞추는 상황에서의 의사소통 의지를 측정하는 문항이다. 국내에서는 배태일(2015)이 한국 대학생들의 영어 의사소통 의지 측정을 위해 위버의 도구를 사용하였다. 다음은 평과 우드로우가 사용한 설문 문항이다.

1. 나는 교실 앞에 나와 영어로 역할극을 할 의사가 있다.
2. 나는 메모한 것을 보지 않고 반 친구들에게 영어로 짧은 자기소개를 할 의사가 있다.
3. 나는 메모한 것을 보고 반 친구들에게 나의 고향에 대해 영어로 짧게 말할 의사가 있다.
4. 나는 내가 속한 조에서 중국어(모어)를 영어로 번역해 줄 의사가 있다.
5. 나는 선생님이 영어로 말씀하신 것을 이해하지 못했을 때 선생님께 다시 한 번 말해 달라고 영어로 요청할 의사가 있다.
6. 나는 책상에서 짝과 함께 영어로 역할극을 할 의사가 있다.
7. 나는 옆에 앉은 짝에게 영어 단어의 뜻을 영어로 물어볼 의사가 있다.
8. 나는 같은 조 친구들에게 내가 모르는 단어의 뜻을 영어로 물어볼 의사가 있다.
9. 나는 같은 조 친구들에게 영어 단어를 어떻게 발음하는지 영어로 물어볼 의사가 있다.
10. 나는 옆에 앉은 짝에게 나의 생각을 어떻게 영어로 말하는지 영어로 물어볼 의사가 있다.

매킨타이어 외(2001)와 위버(2005)의 도구 모두 제2언어 교실 상황을 반영한 도구이긴 하지만 단순히 역할극, 자기소개, 질문 등과 같은 변인만을 포함하고 있다. 그러나 제2언어 교실에는 과제의 유형, 과제의 수행 방식 등 보다 많은 상황 변인들이 존재하기 때문에 상황 의사소통 의지를 측정할 수 있는 새로운 도구를 모색할 필요가 있다.

(3) 역동적 측면

제2언어 의사소통은 여러 관련 변인들이 복합 체계(complex system)를 이룬 결과물이다(MacIntyre et al., 1998: 547). 이와 같은 관점에서 관련 변인 간 상호작용으로 시시각각 변화하는 의사소통 의지의 역동적 측면에 주목한 연구들이 있다(Gallagher, 2012; MacIntyre et al., 2011; MacIntyre & Legatto, 2011; Peng, 2012).

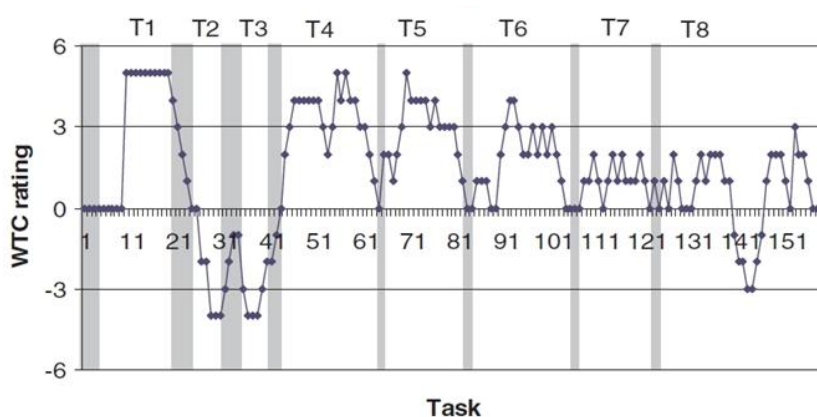
매킨타이어 외(MacIntyre et al., 2011)는 의사소통 의지를 하나의 역동 체계(dynamic system)¹¹⁾로 보고 언어적, 사회적, 인지적 그리고 정서적 체계가 상호

11) 역동 체계로서의 의사소통 의지는 고정되어 있지 않고 복잡적이어서 하나의 하위 체계 즉, 의사소통 의지를 구성하고 있는 다른 요인들의 집합으로 설명될 수 없다. 또한 의사소통 의지는 학습자가 지닌 인지적 자원과 학습자가 의사소통하는 상황에 존재하는 사회적 자원으로 이루어져 있다. 역동 체계의 가장 중요한 특징은 내적, 외적 자원의 영향을 받아 나타나는 체계의 역동성에 있는데, 체계는 상호 연결된 요소들과 상호작용하면서 새로운 환경에 적응하기 위해 끊임없이 변화한다. 이때 체계가 이동하여 정착하기를 원하는 공간과, 체계가 머물기를 거부하는 공간이 있는데, 체계가 머물기 원하는 공간을 끌어당기는

연결되어 의사소통 의지를 구성한다고 하였다. 또한 의사소통 맥락의 미묘한 차이가 의사소통의 실제성, 독립성(autonomy)의 요구, 능력, 관계성(relatedness)에 영향을 미치며 이것이 학습자로 하여금 의사소통을 하기로 혹은 회피하기로 결정하도록 한다.

매킨타이어와 레가토(MacIntyre & Legatto, 2011)는 제2언어 의사소통 기회에 따라 의사소통 의지가 역동적으로 변화하는 것에 주목하였다. [그림 II-1]은 의사소통 의지의 역동성이 잘 드러나는 그림으로 언어 교실에서 과제(task)의 진행에 따라 학습자 1명의 의사소통 의지(WTC rating)가 역동적으로 달라지는 것을 보여 준다.

[그림 II-1] 의사소통 의지의 역동성(MacIntyre & Legatto, 2011)



의사소통 의지의 역동적 측면을 다룬 연구는 의사소통 의지를 의사소통을 하고자 결정하는 실제 순간(actual moment)에서의 자유 의지로 보는 관점에서 이루어진 연구로 의사소통 의지가 높아지거나 낮아지는 특정 순간이나 상황에 주목한다. 갤러거(Gallagher, 2012)에 따르면 역동적 관점에서의 의사소통 의지는 특정 의사소통 상황에서 크고 작은 도전이나 위협에 맞서기 위해 자신이 가진 의사소통 능

상태(attractor state)라 하고 체계가 정착하지 않으려는 공간을 반발 상태(repeller state)라 부른다(de Bot et al., 2007). 매킨타이어 외(MacIntyre, 2011)는 의사소통을 유발시키는 체계에서는 의사소통 의지가 끌어당기는 상태로서 존재하며, 어휘 자원의 부족이나 자신감 결여와 같이 의사소통을 방해하는 체계에서는 의사소통 의지가 반발 상태로 존재한다고 보았다.

력과 지식을 기꺼이 사용하려는 순간 발현된다.

펑(Peng, 2012)은 브론펜브레너(Bronfenbrenner, 1979)의 생태체계 모형(ecosystems model)을 적용하여 생태학적 관점에서 접근하였다. 브론펜브레너의 생태 체계 모형은 제2언어 습득 연구에의 적용이 증가하고 있는 추세이며, 언어 교실에서의 여러 요인 간 상호작용력(interdependent forces)을 평가하는 데 유용한 모형이다. 제2언어 의사소통 의지는 개인적, 상황적, 문화적 요인의 영향을 동시에 받기 때문에, 이를 고려하여 사람과 환경의 역동적 상호작용을 중시하는 생태학적 패러다임을 의사소통 의지 연구의 접근 방법으로 취한 것이다.

이처럼 의사소통 의지는 학습자가 지니는 비교적 고정적인 특성적 측면뿐만 아니라 상황적 측면 그리고 특성과 상황이 함께 상호작용하는 역동적 측면도 지니고 있다. 최근 국외에서는 역동적 측면에 주목한 연구들이 늘어나고 있다. 그러나 의사소통 의지를 역동적 측면에서 이해하기 위해서는 특성적 관점에서 의사소통 의지가 다른 정의적 변인들과 어떤 관계를 맺고 있는지, 상황적 관점에서 어떤 요인에 의해 영향을 받는지에 대한 연구가 선행되어야 한다. 본고에서는 특성적 측면에 비해 관련 연구 결과 및 논의가 미진한 상황적 측면에서 의사소통 의지를 연구하고자 한다.

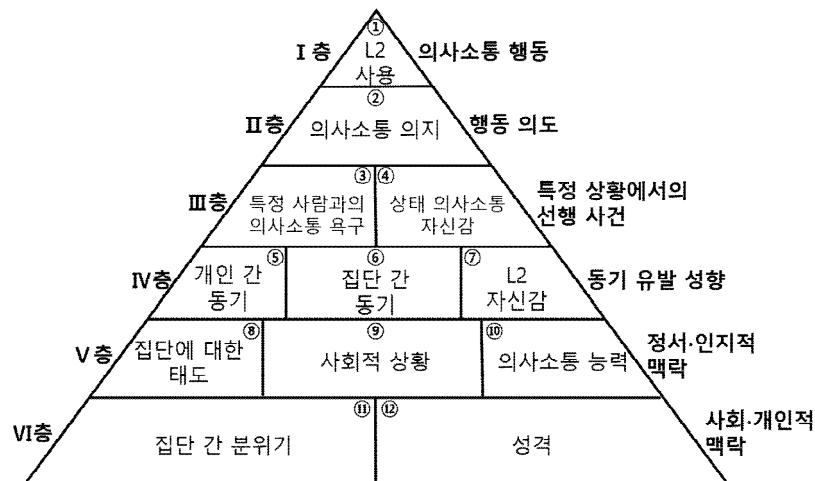
2. 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인

본 절에서는 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인에 대해 살펴볼 것이다. 이를 위해 먼저 의사소통 의지의 구인을 종합적으로 다루고 있는 모형인 매킨타이어 외(MacIntyre et al., 1998)의 발견적(heuristic) 피라미드 모형을 살펴보고 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인에 대해 질적으로 접근한 연구의 논의들을 살펴볼 것이다.

1) 의사소통 의지의 피라미드 모형

매킨타이어 외(MacIntyre et al., 1998)가 제안한 의사소통 의지의 피라미드 모형([그림 II-2])은 제2언어 의사소통 의지에 영향을 미치는 변인들을 종합적으로 이해하기 위한 첫 번째 시도라고 볼 수 있다. 언어 학습자의 의사소통 행동과 의지를 다룬 많은 연구들이 이 모형을 바탕으로 의사소통 의지의 요인을 상정하고 이를 실증하고자 하였다. 이 모형은 의사소통 의지에 영향을 미치는 요인을 지속적 요인과 상황적 요인으로 구분한다. 지속적 요인은 집단 간 관계, 학습자의 성격과 같이 환경 또는 사람이 지니는 안정적이고 장기적(long-term)인 특징들을 포함한다. 반면, 상황적 요인은 특정 사람과 말하고 싶은 욕구, 특정 화제에 대한 지식과 같이 보다 일시적이고 상황 의존적이다. 본고는 의사소통 의지와 의사소통 행동 간의 관계, 의사소통 의지의 상황적 영향 요인의 탐색을 목적으로 하기 때문에 피라미드 모형의 I 층, II 층, III 층에 대해서 중점적으로 논의할 것이다.

[그림 II-2] 의사소통 의지의 피라미드 모형



위 그림에서 확인할 수 있듯이 아래 3개의 층은 안정적으로 의사소통 의지에 영향을 미치는 지속적 요인이, 위 3개의 층은 특정 상황에서 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황적 요인이 포함되어 있다. I 층인 의사소통 행동은 제2언어를 사용하는 단계이다. 이 단계는 실제로 행해진 제2언어 의사소통을 의미하며, 피라미드

를 이루고 있는 아래층의 여러 변인들이 복합 체계를 이루어 상호작용한 최종 결과이며 언어 교육의 궁극적 목표이다. II층은 행동 의도 즉, 의사소통 의지의 단계이다. 에이젠(Ajzen, 1991)의 계획된 행동 이론에 따르면, 의사소통 행동을 유발하는 직접적 원인은 해당 의사소통을 하고자 하는 자신의 의도와 행위에 대한 통제이다. 그러나 모든 의도가 행동으로 연결되는 것은 아니며 여러 다른 상황적·환경적 어려움으로 인해 의도가 있어도 행동하지 않는 경우도 있다. 에이젠은 이를 지각된 행동 통제(perceived behavior control)라 하여 주어진 행동을 수행하는 것에 대한 자기(self) 능력 평가로 정의하였으며, 이는 다시 통제 신념(control belief)과 인지된 능력(perceived power)로 나뉜다. 통제 신념은 행동 수행의 어려움과 행동 수행을 위한 자원의 여부와 관계되며, 인지된 능력은 행동을 촉진하거나 억제하는 데 장애가 되는 요인이나 자원의 통제 능력과 관계된다. 개인의 의사소통 행동 즉, 언어의 사용은 언어를 사용할 수 있는 기회와 그 기회를 통해 말을 하려고 하는 의지 그리고 의지가 행동으로 연결될 수 있는 상황 속에서 이루어질 수 있다. 따라서 의사소통 의지를 향상시키기 위해서는 먼저 의사소통을 할 수 기회를 제공해야 하며 기회가 주어졌을 때 말을 할 수 있는 의지가 형성될 수 있는 특성 요인을 학습자가 지니고 있어야 하고 마지막으로 그 의지가 언어 사용으로까지 이어질 수 있는 상황이 갖추어져 있어야 한다. 언어 교사는 바로 이 점에 주목하여 학습자의 의사소통 의지가 형성될 수 있도록, 그리고 형성된 의사소통 의지가 의사소통 행동으로 이어질 수 있도록 교실 상황을 설계해야 한다.

다음으로 III층을 살펴보겠다. 의사소통 의지에 직접적인 영향을 미치는 특정 상황에서의 선행 사건(situated antecedents of communication)은 ③특정 사람과의 의사소통 욕구(desire to communicate with a specific person)와 ④상태 의사소통 자신감(state communicative self-confidence)으로 이루어진다(<표 II-2>).

<표 II-2> 의사소통 의지에 영향을 미치는 선행 사건

특정 상황에서의 선행 사건	③	특정 사람과의 의사소통 욕구	특정 사람과 친근한 관계 형성을 위한 의사소통
	④	상태 의사소통 자신감	특정 상황에서의 의사소통 자신감

의사소통 행동의 목적은 친애(affiliation)와 통제(control)로 설명할 수 있으며 (Leary, 1957, Markey et al., 2003 재인용) 이에 따라 매킨타이어 외(1998)도 의사소통 의지에 영향을 미치는 하위 변인을 친애와 통제라는 두 목적으로 구분하여 설명하고 있다.

③특정 사람과의 의사소통 욕구는 친애를 목적으로 하는 경우, 나와 물리적으로 가까운 사람, 자주 만나는 사람, 육체적 매력이 있는 사람 또는 나와 여러 부분이 비슷한 사람을 대할 때 생긴다(Lippa, 1994, MacIntyre et al., 1998: 548-549 재인용). 제2언어 학습자에게 있어서 이러한 욕구는 비공식적인 의사소통 상황에서 매력적인 대화자를 만났을 때 의사소통의 중요한 동기로 작용한다. 또는 모어가 다른 두 사람이 만났을 때 제2언어에 좀 더 자신 있는 사람이 제2언어로 의사소통을 시작하기도 한다. 다음으로 통제를 목적으로 하는 경우, 화자는 다른 사람의 행동에 영향을 주기 위해 의사소통을 한다. 도움을 요청하는 경우가 대표적인 예이다. 의사소통이 통제의 목적을 지니기 위해서는 발화가 명확해야 하며 명시적인 메시지를 전달해야 한다. 따라서 이러한 경우 목표 언어를 사용하여 자신이 지닌 목적을 효과적으로 달성할 수 있을 만큼의 숙달도를 지녀야 한다.

④상태 의사소통 자신감을 살펴보기 위해서는 먼저 자신감에 대한 논의가 필요하다. 클레망(Clément, 1986: 276)에 따르면 자신감은 지각된 능력(perceived competence)과 낮은 불안(a lack of anxiety)이라는 두 가지 주요 구인을 포함한다. 클레망은 이 두 구인을 개인이 지닌 지속적인 특성으로 보았지만 매킨타이어 외(1998)는 제2언어 접촉 경험에 따라 학습자가 더 자신 있고 덜 불안한 상황이 존재한다고 하였다. 그리고 자신감을 특성적 자신감(trait-like self-confidence)과 순간적 자신감(momentary feeling of confidence)으로 구분하였다. ④상태 의사소통 자신감은 후자에 속하는 것으로 의사소통 상황에 따라 언어 학습자의 상태 자신감은 달라진다.

의사소통 의지의 피라미드 모형에서 확인할 수 있는 것과 같이 ③특정 사람과의 의사소통 욕구와 ④상태 의사소통 자신감은 의사소통 의지를 결정하는 가장 직접적인 요인들이다. 그러나 특정 사람 즉, 대화자의 어떤 측면이 제2언어 학습자의 의사소통 의지를 높이고 낮추는지 그리고 어떤 상태에서 언어 학습자의 자신감이 낮아지고 높아지는지에 대해서는 제시하고 있지는 않다.

2) 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인

본 절에서는 학습자의 의사소통이 이루어지는 상황을 언어 교실에 한정하여 의사소통 의지에 영향을 미치는 교실 상황 변인을 살펴볼 것이다. 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인에 대하여서는 선행 연구(Cao, 2011, 2014; Cao & Philp, 2006; House, 2004; Kang, 2005; Peng, 2012)마다 조금씩 다른 목록들을 제시하였다. 위 연구들은 동기, 언어 불안, 자신감과 같은 학습자의 특성 변인이 아닌 학습자의 의사소통을 둘러싸고 있는 상황 변인에 대해 질적으로 접근하였다. 이들이 제시한 상황 변인은 <표 II-3>과 같이 크게 화제(topic), 대화자(interlocutor), 교사 및 교실 환경(teacher/classroom environment), 준비도(readiness)로 구분할 수 있다.

<표 II-3> 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인

	House(2004)	Kang (2005)	Peng (2012)	Cao & Philp(2006) Cao(2011, 2014)
화제	♦화제에 대한 흥미	♦화제에 대한 흥미 ♦화제에 대한 지식 ♦화제에 대한 민감도 ♦화제에 대한 (의사소통) 경험	♦화제에 대한 흥미 ♦화제에 대한 지식 ♦화제와의 관련도 ♦화제에 대한 친숙도	♦화제에 대한 지식 ♦화제에 대한 친숙도 ♦화제에 대한 흥미 ♦화제에 대한 민감도
대화자	♦대화자의 성별	♦대화자의 모어 ♦(외국인) 대화자의 언어 숙달도 ♦화자의 언어 숙달도에 대한 지식 ♦대화자와의 친숙도 ♦대화자의 태도 ♦대화자의 수		♦대화자의 의사소통 능력 ♦대화자의 성격 ♦대화자의 국적 ♦대화자와의 친숙도 ♦대화자의 참여
교사 및 교실 환경	♦교실 분위기		♦교실 분위기 ♦교수 스타일 ♦교수법 ♦수업 절차 ♦교사의 지지도와 직접성(immediacy)	♦교수 스타일 ♦교사의 관여도 ♦교사의 참여 ♦교사의 직접성
준비도				♦준비 정도

먼저 화제의 경우, 화자가 화제에 대해 느끼는 흥미도와 중요도, 화제와 관련된 배경지식이나 개인적 경험, 문화적으로 민감한 내용, 사전에 이야기해 본 경험이 있는 내용 등의 요소가 의사소통 의지에 영향을 미친다. 학습자가 관심 있는 화제에 대하여 이야기할 때 또는 자신이 가진 지식을 활용하여 다른 학습자의 말하기를 도울 수 있을 때 의사소통 의지가 높아진다. 특히 화자에게 친숙한 화제는 화자로 하여금 의사소통 상황에 대한 안정감을 갖게 한다. 자신 또는 다른 대화자에게 유용하고 중요한 화제의 경우 학습자들은 그것에 대해 이야기하고 질문하고 알고자 하는 책임감이 생기며, 국가적 혹은 문화적으로 민감한 문제의 경우에는 모국 및 모국의 문화에 대한 오해가 발생하지 않기 위하여 정확한 정보를 말하고자 하는 책임감이 생긴다.

대화자의 경우, 대화자의 성별, 모어, 대화자와의 친숙도, 대화자가 자신의 이야기에 대해 갖는 흥미나 태도에 따라, 대화자가 원어민이 아닐 때는 대화자와의 목표 언어 숙달도 차이 등에 따라 의사소통 의지가 달라질 수 있다. 또한 자신의 제2언어 실력을 모르는 사람과 대화하거나 친숙하지 않은 사람과 대화할 때 혹은 이미 서로 관계가 형성되어 있는 사람들 사이에서 대화할 때 화자는 불안정함을 느낀다. 대화 참여자의 수 역시 의사소통 의지에 영향을 미치는데 대화자의 수가 적을수록 개인이 느끼는 의사소통에 대한 책임감이 높아지고 그에 따라 의사소통 의지 역시 높아진다.

교사 및 교실 환경의 경우, 언어 교사가 화자의 말하기에 대해 갖는 지지하는 태도는 화자의 안정감 형성에 매우 중요한 역할을 하며 이것이 의사소통 의지에 영향을 미친다.

준비도는 차오(Cao, 2011)가 유일하게 제시한 상황 변인으로, 의사소통 상황에 대한 준비 정도에 따라 의사소통 의지가 달라진다. 이를 적용하면 준비된 말하기의 대표적 유형인 발표의 경우, 발표에 대한 준비도가 높을수록 발표 상황에서의 의사소통 의지는 높아진다.

3. 한국어 말하기 교실에서의 의사소통 의지

지금까지 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인들에 대해 살펴보았다. 앞에서 제시한 변인들은 제2언어 의사소통 상황 전반에서 일반적으로 논의되어 온

것으로 본고의 연구 목적을 달성하기 위해서는 보다 범위를 좁혀 제2언어 말하기 교실에서 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인을 중점적으로 살펴볼 필요가 있다. 화제나 대화자 관련 변인들은 제2언어 교실 안팎에 공통으로 존재하는 변인이지만, 과제의 유형(type)이나 수행 방식은 교실 안에만 존재하는 상황 변인이다. 과제는 의사소통의 목적으로 언어를 사용하는 활동으로 형태보다는 의미에 중심을 두고 의사소통 행위로서의 완결성을 지니는 교실 활동이다(Nunan, 2004: 4). 과제는 학습자의 능동적인 참여(active participation)를 수반하지만(Bachman & Palmer, 1996), 과제마다 학습자에게 주어지는 의사소통 가능성(communicative potential)이 다르다(Wright, 1987, Fulcher, 2003: 52 재인용). 이는 말하기 과제의 유형과 수행 방식이 학습자의 의사소통에 대한 태도와 의지에 영향을 미친다는 것을 의미한다.

본 절에서는 제2언어 교실에서 행해지는 말하기 과제의 유형과 그 수행 방식에 대해 살펴보고, 그것과 의사소통 의지와 관계로 다룬 논의들을 살펴볼 것이다. 또한 지금까지의 논의를 바탕으로 III장에서 분석할 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 범주와 각 범주별 하위 변인을 종합하여 한국어 학습자의 상황 의사소통 의지 분석틀을 마련할 것이다.

1) 과제 유형에 따른 의사소통 의지

말하기 과제의 유형은 기준에 따라 다양하게 분류할 수 있다. 먼저 프라부(Prabu, 1987, Nunan, 2004: 57, 재인용)는 인지 과정에 따라 정보차 활동(information gap activity)과 추론차 활동(reasoning gap activity), 의견차 활동(opinion gap activity)으로 분류하였다. 정보차 활동은 한 사람이 다른 사람에게 정보를 전달하는 활동이며 추론차 활동은 주어진 정보로부터 새로운 정보를 도출해 내는 활동이다. 의견차 활동은 자신의 견해나 개인적인 선호, 감정, 주어진 상황에 대한 태도 등을 표현하는 활동이다. 폴스턴과 브루더(Paulston & Bruder, 1976)는 과제를 사회 관습 표현과 대화(social formulas and dialogues), 문제 해결 활동(problem-solving activities), 역할극(role plays), 공동체 지향 과제(community-oriented tasks)의 4가지로 분류하였다. 이 중 공동체 지향 과제는 원어민과 상호작용을 통한 목표 언어 공동체를 지향하는 과제를 의미한다. 리틀우

드(Littlewood, 1981)는 기능적 의사소통 활동(functional communicative activities)과 사회적 상호작용 활동(social interaction activities)로 분류하였다. 기능적 의사소통 활동은 학습자 간 정보를 공유하고 처리하는 정보차 활동과 문제 해결을 위한 의견 교환 활동 등을 포함한다. 반면, 사회적 상호작용 활동은 교실 밖 상황과 유사한 의사소통 상황을 경험할 수 있는 모의상황(simulation)이나 역할극을 포함한다.

과제 유형은 또한 학습 구성원들 간의 정보 흐름에 따라 정적인 과제(static tasks)와 동적인 과제(dynamic tasks)로도 분류할 수 있다. 정적인 과제는 정보의 흐름이 직선적이고 통제적이며, 동적인 과제는 정보의 흐름이 화자와 청자의 양방향에서 이루어진다. 한편 남신혜(2017)는 학문 목적 말하기 과제를 기능(functions)을 기준으로 토의, 토론, 발표로 분류하였다. 이때 발표는 가장 대표적인 학술적 말하기 기능이며, 토의는 동일한 과제 해결에 집단적으로 참여하는 학술 활동을 의미한다. 마지막으로 토론은 특정 논제에 대한 자신의 주장을 논리적으로 전개하여 상대방을 설득하는 말하기 기능이다.

지금까지 살펴본 바와 같이 언어 교실에서 학습자가 수행할 수 있는 말하기 과제 유형은 다양하며 과제 유형마다 학습자에게 주어지는 의사소통 상황이나 기회 등이 다르다. 그럼에도 어떤 과제 유형이 학습자의 의사소통 의지에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 연구는 부족한 실정이다.

말하기 과제 유형에 따라 학습자의 의사소통 의지가 어떻게 달라지는지 직접적으로 연구한 것은 아니지만 과제 유형에 대한 한국어 학습자의 선호도나 발화 빈도를 조사한 연구에는 권오경(2014)과 김보은(2017)이 있다. 권오경(2014)은 학습자의 창의력이 덜 요구되는 활동에서 상호작용이 더 활발하고, 학습자 간 역할 분담도 대등하게 나타난다고 하였다. 김보은(2017) 역시 권오경의 연구 결과와 유사하였는데, 한국어 학습자가 창의적인 활동에 부담을 느끼기 때문에 동적 과제에 비해 정적 과제 유형을 더 선호한다고 하였다. 이 점을 미루어 보아 한국어 학습자는 창의력이 덜 요구되는 정적인 과제에서 의사소통 의지가 높을 것으로 예상할 수 있다. 그러나 교실에서 다양한 형태로 이루어지는 발표, 토의/토론, 대화 등과 같은 과제 유형이 학습자의 의사소통 의지에 어떠한 영향을 미치는지에 대해 탐색할 필요가 있다.

2) 과제 수행 방식에 따른 의사소통 의지

동일한 과제 유형이라 하더라도 참여자의 수에 따라 학습자가 느끼는 부담감이 다르고(권오경, 2014) 이것이 학습자의 의사소통 의지에 영향을 미친다. 예를 들어 같은 토의/토론 과제라 하더라도 3~5인이 참여하는 상황과 교실 전체 구성원이 함께 참여하는 상황에서 학습자의 의사소통 의지는 다를 것이다. 교실 말하기 과제를 다루는 대부분의 연구에서 말하기 과제의 수행 방식의 구분을 과제 수행에 참여하는 인원을 기준으로 구분하였다. 참여자의 수에 따른 과제 수행 방식은 의사소통에 대한 책임감의 측면에서 앞서 논의한 과제 유형보다도 의사소통 의지와 깊은 관련이 있다. 먼저 참여자의 수에 따른 수행 방식의 분류를 살펴보고, 그것이 의사소통 의지에 미치는 영향을 살펴보도록 하겠다.

차오와 필프(Cao & Philp, 2006)는 과제 수행 방식을 교실 전체 활동(whole class work), 집단 활동(group work), 짝 활동(pair work)으로 구분하였으며, 국내 연구에서는 남신혜(2017)가 <표 II-4>와 같이 개인 활동과 집단 활동의 두 유형으로 구분하였다.

<표 II-4> 말하기 과제의 수행 방식(남신혜, 2017)

개인 활동	집단 활동
한 명이 과제를 수행하는 방식	두 명 이상이 협력하여 과제를 수행하는 방식

김보은(2017)은 집단 활동을 짝 활동과 소집단 활동, 전체 활동으로 세분화하여 <표 II-5>와 같이 과제 수행 방식을 구분하였다.

<표 II-5> 말하기 과제의 수행 방식(김보은, 2017)

개인 활동	짝 활동	소집단 활동	전체 활동
학습자 개인이 전적으로 과제를 수행하는 말하기 활동	학습자 2인이 상호 교대로 하는 말하기 활동	학습자 3인 이상이 가정된 상황에서의 말하기 활동	전체 학습자들이 하나의 주제를 통해 서로의 생각을 공유하는 활동

한편, 권오경(2014)은 집단 활동을 2인, 3~4인, 5~6인으로 구분하였다.

집단 크기에 따른 의사소통 의지의 변화는 집단 응집력(group cohesiveness)으로 설명할 수 있다. 구성원들 간의 친밀함(intimacy)이나 소속감(belongingness)을

의미하는 집단 응집력은 학습자에게 말해도 괜찮다는 안정감과 용기를 준다(Wen & Clément, 2003: 27). 그러나 집단의 크기가 클수록 즉, 의사소통에 참여하는 학습자가 많아질수록 개별 학습자가 가깝게 접촉할 수 있는 동료 학습자가 줄어들고 이에 따라 집단 응집력이 감소하게 된다. 집단 응집력의 감소는 학습자가 의사소통에 대해 갖는 책임감을 감소시키며, 연쇄 작용으로 의사소통 의지 역시 감소하여 말하기를 꺼리게 된다. 이와 같은 논의는 권오경(2014)에서도 확인할 수 있는데, 의사소통 참여자의 수가 많아질수록 학습자가 느끼는 부담감은 감소하지만 동시에 의사소통에 대한 책임감도 감소하여 학습자들이 소집단 활동에 적극적으로 참여하지 않았다. 차오와 필프(Cao & Philp, 2006) 역시 참여자의 수가 적을수록 의사소통 의지는 높아진다고 하였다.

위의 논의를 종합하면 말하기 과제 수행 방식은 집단의 크기에 따라 짝 활동과 소집단 활동, 전체 활동으로 분류할 수 있으며¹²⁾, 의사소통 참여자의 수가 적을수록 학습자의 의사소통 의지가 높아진다. 그러나 위의 연구들은 과제 수행 방식과 의사소통 의지와와의 직접적인 관계를 살펴본 연구가 아닌 학습자의 선호도나 의사소통 빈도를 바탕으로 논의한 것으로 과제 수행 방식이 의사소통 의지에 어떤 영향을 미치는지 직접적으로 알아볼 필요가 있다. 차오와 필프(Cao & Philp, 2006)에서 집단 크기에 따른 의사소통 의지를 측정하기는 하였으나 맥크로스키(McCroskey, 1992)의 도구를 사용하였다. 이는 앞서 논의한 것과 같이 특성 의사소통 의지(trait WTC)를 측정하기 위한 도구이다. 따라서 제2언어 교실 의사소통 상황을 반영한 새로운 도구를 통해 학습자의 의사소통 의지에 영향을 미치는 주된 상황 변인이 무엇인지를 파악할 필요가 있다.

3) 교실 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인

지금까지 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인들에는 어떤 것들이 있는지 검토하였으며, 그 결과 연구자마다 각각 다른 상황 범주와 변인들을 제시하고 있음을 확인하였다. 본 연구는 제2언어 교실 의사소통 의지를 대상으로 하기 때문에

12) 본고에서 취하는 제2언어 의사소통 의지의 개념이 특정 상황과 특정 대화자가 존재하는 의사소통 상황에서의 의지임을 고려하여 학습자 개인이 수행하는 말하기 활동은 하위 변인에서 배제하였다.

선행 연구에서 제시한 여러 상황 변인들을 종합할 필요가 있었다. 이에 앞서 살펴본 상황 의사소통 의지 관련 연구와 제2언어 교실 말하기 관련 연구에서 논의된 변인의 목록을 종합하여 화제(topic), 대화자(interlocutor), 과제 유형(task type), 집단 크기(group size), 준비도(readiness)로 범주를 나누어 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인 틀을 구성하였다(<표 II-6>).

<표 II-6> 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인 틀

범주	상황 변인	내용
화제	① 화제 지식	관련 지식 또는 배경지식이 많은 화제에 대해 이야기하기
	② 화제 친숙도	광범위하고 일반적인 화제가 아닌 나의 생활과 밀접한 관련이 있는 화제에 대해 이야기하기
	③ 화제 흥미	좋아하고 재미있으며 관심 있는 화제에 대해 이야기하기
	④ 화제 민감도	모국이나 모국의 문화와 관련된 민감한 화제에 대해 이야기하기
대화자	⑤ 대화자 국적	나와 모어가 같은 사람과 한국어로 이야기하기
	⑥ 대화자 친숙도	나와 친하고 가까운 사람과 이야기하기
	⑦ 대화자 숙달도	나보다 한국어 숙달도가 높은 사람과 이야기하기
과제 유형	⑧ 발표	대표적인 학문 목적 말하기 기능으로 청중에게 지식과 정보를 전달하기
	⑨ 토의/토론	동일한 과제 혹은 논제에 대해 자신의 의견 및 주장을 표현하기
	⑩ 대화	개인의 경험, 추억, 일화, 선호하는 것, 태도 등에 대해 자유롭게 이야기하기
집단 크기	⑪ 교실 전체 활동	전체 학습자가 어떤 주제에 대해 자신이 갖고 있는 생각이나 정보를 표현하고 공유하기
	⑫ 소집단 활동	3인~5인의 학습자가 자신이 가진 생각이나 정보를 표현하고 공유하기
	⑬ 짝 활동	2인의 학습자가 자신이 가진 생각이나 정보를 표현하고 공유하기
⑭준비도		말하기 과제를 수행하기 위해 주제를 선정하고 내용을 조직하거나 발표문 또는 발표 자료를 만드는 등의 준비 정도

먼저 화제는 화제에 대한 지식, 화제에 대한 친숙도, 화제에 대한 흥미, 화제에 대한 민감도로 구성하였다. 화제 지식은 자신이 잘 알고 있는 화제에 대하여 이야기하는 상황으로 학습자가 특정 화제에 대한 경험이나 배경지식이 많은 경우를 의미한다. 화제 친숙도는 자신의 생활과 밀접한 관련이 있는 화제에 대하여 이야기하는 상황으로 일반적이고 넓은 범위의 화제가 아닌 나와 친숙하고 좁은 범위의 주제에 대해 이야기하는 상황을 의미한다. 화제 흥미는 내가 평소에 흥미 있고 관심 있는 화제에 대하여 이야기하는 상황이다. 화제 민감도는 민감한 화제에 대하여 이야기하는 상황을 의미하는데, 학습자의 경험에 따라 자신이 민감하게 생각하는 화제는 각각 다르다. 본고에서는 친구, 가족, 경제력 등 학습자가 민감하게 반응할 수 있는 여러 화제들 중에서도 선행 연구에서 제시한 모국이나 모국의 문화에 대한 화제로만 한정하였다. 이는 다양한 국적의 학습자들이 모인 제2언어 교실에서만 존재하는 상황이라는 점에서 의미 있는 변인이라 할 수 있다.

다음으로 대화자는 대화자의 국적, 대화자와의 친숙도, 대화자의 (한국어) 숙달도로 구성하였다. 대화자 국적은 화자 자신과 같은 국적의 대화자와 이야기하는 상황이며 설문지의 맥락을 제2언어 교실 상황으로 제한하였기 때문에 원어민 화자인 한국인과의 대화는 배제하였다. 대화자와의 친숙도는 자신과 친한 대화자와 이야기하는 상황이며 대화자 숙달도는 자신보다 목표 언어 숙달도가 높은 대화자와 이야기하는 상황을 의미한다.

과제 유형은 발표, 토의/토론, 대화로 구성하였다. 본 연구는 중·고급 학습자를 대상으로 하기 때문에 학문 목적의 기능을 갖는 과제를 포함하였다. 발표는 청중에게 자신이 지닌 지식과 정보 및 의견을 전달하는 과제이며, 토의/토론은 동일한 화제에 대한 자신의 의견이나 주장을 표현하는 과제이다. 마지막으로 대화는 수업 도입부에 흔히 수행하는 과제로 개인의 경험이나 추억, 태도 등에 대해 자유롭게 이야기하는 상황이다.

집단 크기는 교실 전체 활동, 소집단 활동, 짝 활동으로 구성하였다. 대부분의 국내 언어 교실은 15명 내외로 이루어져 있다. 따라서 교실 전체 활동은 최대 15명의 학습자가 참여하는 의사소통 상황이며 소집단 활동은 3~5명의 학습자가, 짝 활동은 2명의 학습자가 참여하는 의사소통 상황이다.

마지막 준비도는 하위 변인이 없는 단일 범주이다. 준비도는 차오와 필프(Cao & Philp, 2006)에서 유일하게 제시한 상황 변인으로, 의사소통 의지의 개념이 의

사소통에 참여하기 전의 준비 상태임을 감안하면 의사소통에 대한 준비의 정도가 의사소통 의지에 영향을 미치는 것은 당연하다. 준비도는 ‘준비된 말하기’ 상황으로, 학습자가 특정 과제를 위해 자신이 말할 내용을 충분히 준비한 후에 말하는 상황이다.

Ⅲ. 한국어 학습자의 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인 분석

제2언어 의사소통 의지는 학습자의 언어 학습 태도, 자기 효능감, 언어 불안, 인지된 능력(perceived competence), 동기 등과 같은 특성 변인뿐만 아니라 화제, 대화자, 과제, 집단의 구성 등과 같은 교실 내 상황 변인의 영향을 받는다. 제2언어 의사소통 의지에 영향을 미치는 특성 변인에 관하여는 II장에서 살펴본 것과 같이 많은 선행 연구들을 통해 여러 요인들 간의 관계가 밝혀졌다. 그러나 상황 요인에 관하여는 면담이나 일지 자료 등을 통한 질적 분석에 의해 상황 변인의 목록을 범주별로 나열하는 수준에 그치고 있다. 이는 그동안 의사소통 의지를 언어 학습 동기, 언어 불안 등과 같은 특성 변인으로 다루었기 때문이며, 의사소통 의지가 지니는 상황적 측면에 대한 연구가 최근에서야 이루어졌기 때문이다(Yashima et al., 2016). 또한 학습자가 경험하는 의사소통 상황이 광범위하고 다양하기 때문에 특정 학습자, 특정 교실만을 대상으로 질적으로 접근했을 것이다. 하지만 언어 학습 동기, 언어 학습 태도, 언어 불안, 인지된 능력, 자기 효능감 등 다양한 특성 변인 중에서도 언어 불안과 인지된 능력과 같이 의사소통 의지에 직접적으로 그리고 비교적 큰 영향력을 미치는 변인이 있다. 이와 마찬가지로 여러 다양한 교실 상황 변인 중에서도 의사소통 의지에 더 많이 혹은 덜 영향을 미치는 변인들이 존재한다. 본 장에서는 II장에서 검토한 교실 상황 변인들이 학습자의 실제 의사소통 의지에 얼마나 그리고 어떻게 영향을 미치고 있는지, 변인 간 우선순위를 양적으로 분석하고 학습자의 초점일지 및 면담 자료를 통해 상황 변인이 학습자의 의사소통 의지에 영향을 미치는 양상을 질적으로 살펴볼 것이다.

1. 자료 수집 및 분석 방법

1) 자료 수집 방법

(1) 연구 대상

본 연구의 대상은 제2언어로서의 한국어 학습자이다. 제2언어 학습자는 목표어 환경 및 참조 집단의 존재 여부 측면에서 외국어 학습자와 구별된다(Stern, 1983/2002). 외국인 유학생(또는 언어연수생)이 모국에서 처음 한국어를 접할 때는 낯선 외국어로서 학습하지만, 한국에서 한국어를 학습할 때에는 원어민을 만나고 한국 사회에 동화되어 생활하게 되면서 제2언어로서 학습한다. 또한 목표어 환경에서는 동료 학습자의 수나 국적, 교사의 국적, 교재 등과 같은 교실 환경이 달라진다. 이에 따라 언어 학습자의 한국어 학습 및 사용 과정에 영향을 미치는 동기와 언어 불안, 의사소통 의지와 같은 정의적 요인 역시 다르게 작용한다.

국내 영어교육 연구에서도 의사소통 의지를 다룬 연구들이 있다(김영숙·이지연, 2008; 김영우·강진, 2014; 김현진, 2005; 남정미, 2011; 박혜숙·이호정, 2013; 배수영, 2005; 배수영·심재우, 2008; 배태일, 2015). 하지만 대부분이 특성 의사소통 의지에 관한 것이며 한국에서의 영어교육은 목표어 환경이 아닌 곳에서 이루어지는 외국어로서의 영어(EFL)교육이다. 그러나 국내에서의 한국어교육은 목표어 환경에서 이루어지는 제2언어로서의 한국어(KSL)교육이다. 따라서 국내 영어 학습자를 대상으로 이루어진 연구와 본 연구는 영어와 한국어라는 목표 언어뿐만 아니라 외국어 학습과 제2언어 학습이라는 맥락에서 차별된다.

또한 제2언어로서의 한국어 학습자 중에서도 초급을 제외한 중·고급 학습자들을 대상으로 하는데 그 이유는 다음과 같다. 첫째, 초급 수준 학습자가 겪을 수 있는 언어 자원의 부족으로 인한 의사소통 의지 결여 문제를 통제하기 위함이며 둘째, 자신의 의사소통 의지를 인식하고 표현할 수 있는 수준의 학습자를 대상으로 하여 연구 과정에서의 참여도를 높이기 위함이다. 언어 학습의 초기 단계는 의사소통 능력이 형성되는 시기이다. 목표 언어를 사용할 수 있는 단계에 도달하기 위해서는 단어와 문법으로 구성된 언어 자원이 필요하다. 따라서 초급 단계는 목표 언어

산출량보다는 투입량이 압도적으로 많은 시기라 할 수 있다. 이상을 고려하여 초급 수준의 학습자를 제외한 토픽 3급¹³⁾ 이상의 중·고급 한국어 학습자를 연구 대상으로 삼았다.

국내에서 한국어를 학습하는 중급 수준 이상의 학습자를 표집하기 위해 의도적 표집(purposive sampling)을 수행하였으며 표집이 특정 지역 또는 특정 학교에만 편중되지 않도록 다양한 기관에서 표집하였다¹⁴⁾. 본 연구의 양적 조사에 참여한 학습자는 토픽 3급¹⁵⁾ 이상의 한국어 학습자 150명이며 이 중 불성실한 응답자 10명을 제외한 140명의 응답만을 분석하였다. 본 연구에 참여한 학습자 정보는 다음과 같다.

<표 Ⅲ-1> 연구 참여자 정보: 성별, 학적, 한국어 수준

성별		학적			한국어 수준	
남자	여자	언어연수생	학부생	대학원생	중급	고급
27명 (19.3%)	113명 (80.7%)	33명 (23.6%)	72명 (51.4%)	35명 (25.0%)	72명 (51.4%)	68명 (48.6%)
총 140명		총 140명			총 140명	

성별은 남자가 27명(19.3%), 여자가 113명(80.7%)이며 학적은 언어연수생이 33명(23.6%), 학부생이 72명(51.4%), 대학원생이 35명(25.0%)이다. 한국어 수준은 중급이 72명(51.4%), 고급이 68명(48.6%)이다. 국적은 다음과 같다.

-
- 13) 토픽(TOPIK)의 기준에 따르면 3급부터 사회적 관계 유지에 필요한 기초적 언어 기능을 수행할 수 있다. 의사소통 행동 직전의 심리 상태가 특정 인물과의 의사소통 욕구, 사회적 관계 형성(MacIntyre et al., 1998)임을 고려한다면 목표 언어로 의사소통할 수 있는 수준인 3급 이상을 본 연구의 대상으로 삼는 것은 적절하다. 3급과 4급은 중급으로 5급과 6급은 고급으로 분류하였다.
- 14) 설문 응답자의 소속은 건국대, 경희대, 고려대, 국민대, 부산외대, 상명대, 서강대, 서울대, 성균관대, 숭실대, 신한대, 연세대, 영남대, 이화여대, 인천대, 전남대, 전주대, 중앙대, 총신대, 충남대, 한국교원대, 한국국제대, 한국외대, 한림대, 호원대, 홍익대로 총 26개이다.
- 15) 한국어 학습자의 수준을 판정할 수 있는 공인된 기준은 토픽이지만, 토픽 시험에 응시한 적이 없거나 오래 전에 응시한 학습자는 현재 언어교육원 및 어학당에서 학습하고 있는 수준을 선택하도록 하였다.

<표 Ⅲ-2> 연구 참여자 정보: 국적

국적						
대만	러시아	몰도바	몽골	베네수엘라	베트남	브라질
3(2.1%)	3(2.1%)	1(0.7%)	1(0.7%)	1(0.7%)	17(12.1%)	1(0.7%)
스리랑카	아제르바이잔	우즈베키스탄	이란	인도	일본	중국
1(0.7%)	1(0.7%)	2(1.4%)	3(2.1%)	3(2.1%)	9(6.4%)	72(51.4%)
카자흐스탄	캐나다	키르기스스탄	태국	터키	필리핀	홍콩
1(0.7%)	1(0.7%)	1(0.7%)	1(0.7%)	13(9.3%)	1(0.7%)	4(2.9%)
총 140명						

국적은 중국이 72명(51.4%)으로 가장 많은 비중을 차지하였고 베트남이 17명(12.1%)으로 두 번째로 많은 비중을 차지하였다. 이어서 터키가 13명(9.3%), 일본이 9명(6.4%), 홍콩이 4명(2.9%), 대만과 러시아, 이란, 인도가 각각 3명(2.1%)이다. 우즈베키스탄이 2명(1.4%)이며 나머지 국적은 각각 1명(0.7%)이다. 2016년도 국내 외국인 유학생 통계(교육부, 2016. 4. 1. 기준 집계)에 따르면 가장 높은 비중을 차지하는 유학생의 국적은 중국이 57.7%, 베트남이 7.2%, 일본이 3.5%이다. 본 연구에 참여한 학습자의 국적 역시 이와 같은 현황을 잘 반영하고 있다고 볼 수 있다.

(2) 연구 방법 및 절차

Ⅲ장의 연구 방법은 혼합 연구 방법으로 양적 조사와 질적 조사를 순차적으로 진행한 후에 두 자료를 동시에 분석하였다. 양적 조사는 설문조사로 이루어졌다. 설문 도구는 Ⅱ장에서 마련한 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인 틀을 바탕으로 제작하였으며, 한국어 교실에서 접할 수 있는 14개의 상황에서 자신의 의사소통 의지를 5점 리커트 척도로 선택하도록 하였다. 질적 조사는 초점일지 기법을 이용하여 설문 조사를 통해 확인할 수 없는 다른 상황 변인이 있는지를 확인하고, 설문 결과의 맥락을 자세히 알아보려고 하였다. 또한 필요한 경우, 학습자가 작성한 초점일지를 바탕으로 추가 면담을 진행하여 언어 학습자가 경험하는 제2언어 의사소통 의지와 의사소통에 영향을 미치는 변인이 작용하는 맥락을 복원하고자 하였다.

① 양적 자료 수집

기존의 도구가 영어교육 맥락에서 의사소통 의지의 상황적 측면이 아닌 특성적 측면에서 접근했기 때문에 한국어 교실 의사소통 상황에 주목한 본 연구의 도구로는 적절하지 않았다. 이에 앞서 구성한 상황 변인 틀(<표 II-6>)을 바탕으로 한국어 학습자에게 적용 가능한 도구를 제작하였다. 각 상황 변인에 대한 한국어 학습자의 의사소통 의지를 조사하기 위해 14개 변인 당 4개 문항씩 총 56개의 설문 문항을 제작하였다. 문항 구성 후에는 한국어교육 전문가 3인에게 내용 타당도를 검증받았다¹⁶⁾. 하위 변인별 문항의 내용은 <표 III-3>과 같으며 실제 학습자에게 배부한 설문지에는 문항의 순서를 무작위로 배치하였다.

<표 III-3> 한국어 교실 상황 의사소통 의지 문항의 실제

	범주	하위 변인	문항 내용
1	화제	① 화제 지식	1. 내가 잘 알고 있는 것에 대해 한국어로 이야기하기 2. 지난주에 발표 준비를 하면서 조사했던 내용에 대하여 한국어로 이야기하기 3. 어제 수업 시간에 배워서 잘 알게 된 내용에 대하여 한국어로 이야기하기 4. 얼마 전에 책에서 읽고 잘 알게 된 내용에 대하여 한국어로 이야기하기
		② 화제 친숙도	1. 내가 자주 가는 한국 식당에 대하여 한국어로 이야기하기 2. 내가 살고 있는 집(또는 기숙사)과 관련된 일에 대하여 한국어로 이야기하기 3. 내가 다니고 있는 학교의 등록금을 올리는 문제에 대하여 한국어로 이야기하기 4. 우리 교실에 에어컨을 설치하는 문제에 대하여 한국어로 이야기하기
		③ 화제 흥미	1. 내가 좋아하는 분야에 대하여 한국어로 이야기하기 2. 평소에 재미있다고 생각한 것에 대하여 한국어로 이야기하기 3. 친구들과 함께 이야기하면 즐거운 것을 한국어로 이야기하기 4. 평소에 내가 관심 있는 것에 대하여 한국어로 이야기하기

16) S대학교 국어교육과 한국어교육 전공 박사 수료생 3인에게 요청한 타당도 검토의 내용은 다음과 같다: ①각 문항이 해당 변인을 잘 반영하고 있는지, ②4개의 유사 문항이 너무 비슷하거나 너무 다르지는 않은지, ③중급 수준의 한국어 학습자가 이해하기에 어려운 단어나 표현은 없는지.

		④ 화제 민감도	1. 자기 나라(고향)에서 일어난 안 좋은 일에 대하여 한국어로 이야기하기 2. 다른 나라 사람들이 잘 이해하지 못하는 자기 나라(고향) 문화에 대해 한국어로 이야기하기 3. 다른 나라에는 없고 자기 나라(고향)에만 있는 독특한 문화에 대해 한국어로 이야기하기 4. 자기 나라(고향)의 안 좋은 역사에 대해 한국어로 이야기하기
2	대화자	⑤ 대화자 국적	1. 나와 모어가 같은 사람과 한국어로 이야기하기 2. 교실 밖에서는 나의 모어로 이야기하는 사람과 교실 안에서 한국어로 이야기하기 3. 나와 국적(고향)이 같은 사람과 한국어로 이야기하기 4. 나의 모어로 대화할 수 있는 사람과 한국어로 이야기하기
		⑥ 대화자 친숙도	1. 나와 친한 친구와 한국어로 이야기하기 2. 나와 항상 같이 다니는 친구와 한국어로 이야기하기 3. 나와 사이가 좋은 사람과 한국어로 이야기하기 4. 평소에 자주 대화하는 친구와 한국어로 이야기하기
		⑦ 대화자 숙달도	1. 나보다 한국어 단어나 문장을 잘 알고 있는 사람(외국인)에게 모르는 것을 한국어로 물어보기 2. 나보다 한국어를 오래 배운 사람(외국인)과 한국어로 이야기하기 3. 나보다 한국어 발음이 좋은 사람(외국인)과 함께 한국어로 말하기 4. 나보다 한국어로 잘 말하는 사람(외국인)과 한국어로 대화하기
3	과제 유형	⑧ 발표	1. 선생님이 내 주신 숙제에 대해 내가 조사한 정보를 정리하여 교실 앞에 나와 한국어로 발표하기 2. 어떤 문제에 대한 나의 생각을 친구들과 선생님 앞에서 한국어로 발표하기 3. 책에 있는 질문에 대해 내가 생각한 답을 친구들 앞에서 한국어로 발표하기 4. 책에 있는 글을 읽고 어떤 내용인지 선생님께서 질문하셨을 때 손을 들고 발표하기
		⑨ 토의/ 토론	1. 교실에서 토론할 때 토론 주제에 대해 내가 찬성인지 반대인지를 한국어로 말하기 2. 어떤 문제를 해결하기 위한 교실 토의에서 내가 생각하는 해결 방안을 한국어로 이야기하기 3. 어떤 것을 정하기 위한 교실 토의에서 나의 의견을 한국어로 말하기 4. 어떤 문제에 대한 찬성·반대 토론에서 나의 주장을 근거와 함께 한국어로 말하기
		⑩ 대화	1. 말하기 활동으로 '한국에 와서 가장 기억에 남는 일'에 대해 친구와 한국어로 대화하기 2. 말하기 수업 시간에 선생님이 시켜서 어제 무엇을 했는지 친구와 함께 한국어로 이야기하기

			3. 말하기 수업 활동으로 옆 친구와 여름 방학 계획에 대하여 한국어로 이야기하기 4. 개학 첫 날 수업 시간에 선생님, 친구들과 함께 지난 방학 동안 가장 기억에 남는 경험에 대해 한국어로 이야기하기
4	집단 크기	⑪ 교실 전체 활동	1. 반 친구들(15명)과 함께 한국어를 공부하는 이유에 대해 한국어로 이야기하기 2. 반 친구들(15명)과 자신이 숙제로 해 온 것을 돌아가면서 한 명씩 한국어로 이야기하기 3. 우리 조에서 토의한 내용을 선생님과 반 친구들(15명)에게 한국어로 이야기하기 4. 교실 앞에 나와서 친구들(15명)에게 한국어로 자기소개하기
		⑫ 소집단 활동	1. 조별 과제를 할 때 조원들(3-5명)에게 나의 생각을 한국어로 말하기 2. 조별(3-5명)로 모여서 역할을 나누고 계획을 세울 때 한국어로 나의 의견 말하기 3. 조별 과제를 할 때 내가 조사해 온 내용을 조원들(3-5명)에게 한국어로 이야기하기 4. 조별로 하는 활동에서 조원들(3-5명)에게 내가 아는 정보나 지식을 한국어로 말하기
		⑬ 짝 활동	1. 어떤 문제에 대한 나의 생각을 짝(1명)과 함께 이야기하기 2. 어떤 글을 읽고 글의 내용에 대하여 짝(1명)과 함께 한국어로 이야기하기 3. 짝(1명)과 함께 책에 있는 문제를 풀 때 내가 생각하는 답을 짝에게 한국어로 이야기하기 4. 짝(1명)과 함께 한국어로 역할극하기(예: 식당에서 음식 주문하기)
5	⑭ 준비도		1. 책에 있는 문제의 답을 충분히 생각하고 정리하여 한국어로 대답하기 2. 다양한 정보를 검색하고 말할 내용을 미리 준비해서 한국어로 이야기하기 3. 내가 말할 내용을 미리 여러 번 말해 본 뒤에 한국어로 말하기 4. 나의 생각을 미리 써 보고 연습한 뒤에 한국어로 말하기

설문 시행 후 변인별 문항 내적합치도(Cronbach's α)와 특정 문항을 제거하였을 때의 문항 내적합치도 값을 확인하여 신뢰도를 낮추는 문항은 분석에서 제외하였다. 설문 도구의 신뢰도를 확인할 수 있는 내적합치도는 범주별 그리고 각 범주에 속한 하위 변인별로 각각 분석하였으며 결과는 다음과 같다.

<표 Ⅲ-4> 범주별, 변인별 문항 내적합치도

화제				대화자		
.887				.817		
① 화제 지식	② 화제 친숙도	③ 화제 흥미	④ 화제 민감도	⑤ 대화자 국적	⑥ 대화자 친숙도	⑦ 대화자 숙달도
.717	.636	.836	.602	.817	.822	.810
	3번 제외			2번 제외		1번 제외
과제 유형			집단 크기			⑭ 준비도
.891			.909			
⑧ 발표	⑨ 토의/토론	⑩ 대화	⑪ 교실 전체 활동	⑫ 소집단 활동	⑬ 짝 활동	
.783	.796	.722	.810	.844	.777	
		3번 제외			1번 제외	3번 제외

범주별 문항 내적합치도는 화제 범주가 .887, 대화자 범주가 .817, 과제 유형 범주가 .891, 집단 크기 범주가 .909, 준비도가 .769로 모든 범주에서 대체로 높은 신뢰도를 보였다. 각 하위 변인의 내적합치도는 알파 값 즉, 신뢰도를 낮추는 문항을 제외한 값이며, 화제 민감도(.602)와 화제 친숙도(.636)를 제외하고는 모든 하위 변인의 내적합치도가 .717에서 .844 사이에 분포하여 전체적인 문항의 신뢰성에 문제가 없는 것으로 나타났다¹⁷⁾.

② 질적 자료 수집

질적 자료 수집은 설문 조사 응답자 중에서 추가 연구 참여를 희망하는 학습자를 대상으로 하였다. 먼저 초점일지는 학습자가 한국어 교실에서 가장 말하고 싶었던 상황과 말하고 싶지 않았던 상황을 3가지씩 떠올려 그때의 상황과 기분을 적은 것이다. 초점일지에서 학습자에게 요청한 내용은 다음과 같다.

17) 일반적으로 사회과학 분야에서 내적 합치도가 0.8 이상이면 상당히 높은 신뢰성을 지니는 것으로 보며, 0.7 이상이면 신뢰성에 문제가 없다고 본다(이종성·남궁지영, 2008).

1. 한국의 대학교(언어교육원)에 입학한 후 지금까지 수업 시간에 한국어로 말하고 싶었던 상황 3가지를 적어 주세요. (한국어로 말하고 싶었던 상황과 이유 그리고 그때의 기분을 모두 적어 주세요.)
2. 한국의 대학교(언어교육원)에 입학한 후 지금까지 수업 시간에 한국어로 말하고 싶지 않았던 상황 3가지를 적어 주세요. (한국어로 말하고 싶지 않았던 상황과 이유 그리고 그때의 기분을 모두 적어 주세요.)

수집된 초점일지는 총 30개로 언어연수생 5명, 학부생 10명, 대학원생 15명이 작성하였다. 참여자 정보는 다음과 같다.

<표 III-5> 초점일지 참여자 정보

번호	성별	국적	학적	토픽	번호	성별	국적	학적	토픽
*S1-E	남	중국	언어연수생	5급	S16-E	여	대만	대학원생	6급
S2-E	여	중국	언어연수생	5급	*S17-E	남	중국	대학원생	6급
*S3-E	여	브라질	언어연수생	4급	S18-E	여	베트남	대학원생	6급
S4-E	여	홍콩	언어연수생	5급	*S19-E	여	중국	대학원생	6급
*S5-E	여	우즈베키스탄	언어연수생	6급	S20-E	여	중국	대학원생	6급
S6-E	남	중국	학부생	5급	S21-E	여	중국	대학원생	6급
S7-E	여	우즈베키스탄	학부생	4급	S22-E	남	중국	대학원생	5급
S8-E	남	중국	학부생	6급	S23-E	여	중국	대학원생	5급
S9-E	남	중국	학부생	4급	S24-E	여	중국	대학원생	6급
S10-E	여	중국	학부생	5급	S25-E	여	중국	대학원생	6급
S11-E	여	카자흐스탄	학부생	4급	S26-E	여	중국	대학원생	6급
S12-E	여	중국	학부생	5급	S27-E	남	인도	대학원생	6급
S13-E	여	베트남	학부생	5급	S28-E	여	일본	대학원생	6급
S14-E	여	중국	학부생	4급	S29-E	여	중국	대학원생	6급
S15-E	남	중국	학부생	5급	S30-E	여	중국	대학원생	6급

*은 면담 참여자

초점일지를 통해 83개의 의사소통을 하고 싶은 상황과 82개의 의사소통을 하고 싶지 않은 상황, 총 165개의 의사소통 의지와 관련된 상황을 수집하였다. 또한 초점일지를 작성한 참여자 중 5명(S1, S3, S5, S17, S19)을 대상으로 면담을 시행하였다.

2) 자료 분석의 기준 및 방법

(1) 양적 자료 분석

양적 자료 분석을 위해 일원배치 반복측정 분산분석(one-way repeated ANOVA)과 다변량 분산분석(multivariate analysis of variance, MANOVA)의 두 가지 통계 기법을 주로 사용하였다. 먼저 반복측정 분산분석은 측정하고자 하는 종속 변인에 대해 개인 내 차이와 개인 간 차이를 동시에 검정할 수 있는 방법이다. 본 연구에서는 참여자 각각에게서 ①~⑭의 상황 변인들 간 우선순위의 차이(개인 내 차이) 효과와 성별, 학적 및 한국어 수준에 따른 집단 간 차이(개인 간 차이) 효과의 상호작용이 유의한가를 확인함으로써, 상황 변인 간 우선순위가 집단에 따라 차이가 있는지를 확인하기 위한 목적에서 해당 방법을 사용하고자 하였다. 두 번째로 다변량 분산분석을 통해 학습자 정보가 어떤 상황 변인에서 의사소통 의지의 차이를 나타내는지를 살펴보았다. 이는 학습자의 의사소통 의지를 향상 혹은 감소시킬 수 있는 상황 변인과 또 그것에 영향을 미치는 학습자 정보가 무엇인지를 알아본 후 그것을 실제 교실 상황에서 통제 및 처치하기 위함이다.

(2) 질적 자료 분석

질적 자료는 질적 내용분석의 방법으로 분석하였다. 질적 내용분석은 고전적 내용분석이 빈도 분석에만 치중하여 텍스트의 질을 무시한 것을 비판하여 생겨난 것으로 맥락의 재구성에 주목한다(Kracauer, 1952). 따라서 학습자가 작성한 초점일지를 II장에서 마련한 ‘의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인 틀’을 따라 범주화하며 그것에 담긴 함축적 의미를 질적 내용분석을 통해 해석하고자 하였다.

한편, 조영달(2015)은 주제 또는 이슈를 중심으로 자료를 분류하는 조직적 범주화의 다음 단계로 실질적 범주화와 이론적 범주화가 있다고 하였다. 실질적 범주화는 근거이론에서 사용하는 개방 코딩에 해당하는 것으로 기존에 개발된 코드나 선개념(preconception) 없이 자료에 중심을 둔 방식이다. 이에 반해 이론적 범주화는 기존 이론에 의거하거나 연구 도중에 귀납적으로 개발된 이론에 의존하는 범주화 방식으로 연구 참여자가 아닌 연구자의 생각과 개념 구도에 의해 자료를 분

석하므로 ‘개념 지향적(concept-driven coding)’의 성격을 지닌다. 본고는 2장을 바탕으로 마련한 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인 틀을 바탕으로 학습자의 초점일지 자료와 면담 자료의 내용을 분석할 것이므로 이론적 범주화 방식을 채택하였다. 면담 전사 자료와 초점일지는 한 줄씩 읽어 나가면서(line-by-line coding) 범주화하였고, 분석의 신뢰도를 높이기 위해 근거이론에서 사용하는 지속적 비교 분석(constant comparison analysis, CCA)을 사용하였다. 지속적 비교 방법은 링컨과 구바(Lincoln and Guba, 1985)에 의해 발전되어 최근에는 근거이론 연구가 아니더라도 자료를 관리하고 분석하는 데 독립적으로 사용되고 있다. 지속적 비교 분석은 텍스트나 내용이 다른 자료들과 어떤 점들이 어떻게 구별되는가를 파악하기 위한 전략으로, 자료를 수집하고 분석해 나가면서 출현한 개념들을 이전에 나온 개념들과 계속 비교하여 개념 간의 차이점과 유사점을 찾아내고 범주화한다. 연구자는 지속적 비교 분석을 통해 텍스트를 좀 더 깊이 그리고 창의적으로 바라보고 이해할 수 있게 된다(조영달, 2015).

따라서 본 III장에서는 앞서 논의한 절차에 따라 양적 조사와 질적 조사를 통해 수집한 자료를 분석하고 분석 결과를 기술하였으며, 결과 기술은 양적 자료를 중심으로 하였고 질적 자료는 양적 결과에 대한 해석 및 보완을 위해 함께 제시하였다.

2. 상황별 기술통계치 및 상관분석 결과

의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인에 대한 본격적인 통계 분석 결과를 기술하기에 앞서 각 상황 변인별 의사소통 의지의 기술통계치와 변인 간 상관분석 결과를 살펴보겠다.

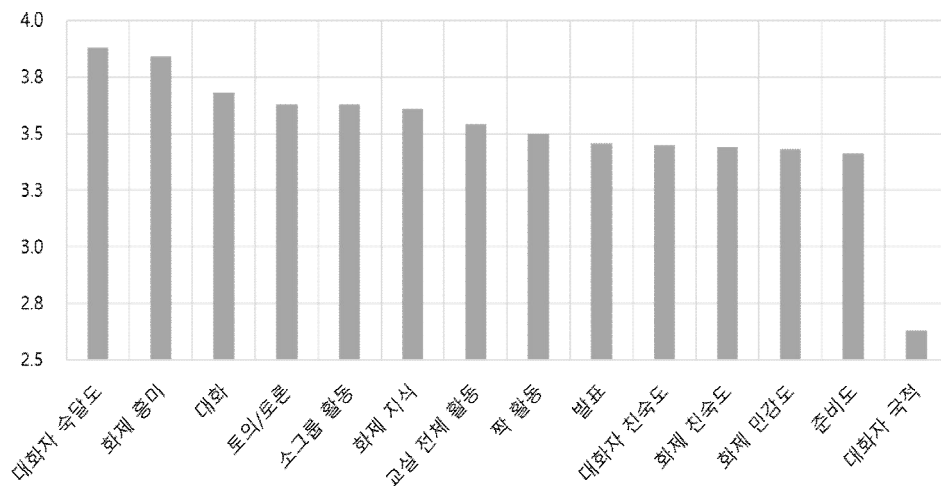
1) 상황별 의사소통 의지의 기술통계치

각 상황 변인에서 한국어 학습자의 의사소통 의지의 평균을 살펴봄으로써 학습자들이 어떤 상황에서 의사소통 의지가 높고 어떤 상황에서 낮은지를 직관적으로 파악할 수 있다. 상황별 의사소통 의지의 평균은 다음과 같다.

<표 Ⅲ-6> 상황별 의사소통 의지의 평균

범주	화제				대화자		
상황 변인	① 화제 지식	② 화제 친숙도	③ 화제 흥미	④ 화제 민감도	⑤ 대화자 국적	⑥ 대화자 친숙도	⑦ 대화자 숙달도
평균	3.61	3.44	3.84	3.43	2.63	3.45	3.88
표준편차	.73	.81	.88	.79	1.13	1.03	.88
범주	과제 유형			집단 크기			⑭ 준비도
상황 변인	⑧ 발표	⑨ 토의/ 토론	⑩ 대화	⑪ 교실 전체 활동	⑫ 소집단 활동	⑬ 짝 활동	
평균	3.46	3.63	3.68	3.54	3.63	3.50	
표준편차	.84	.79	.88	.90	.83	.92	

[그림 Ⅲ-1] 상황별 의사소통 의지의 평균



의사소통 의지의 평균이 높은 상황 변인부터 차례로 살펴보면¹⁸⁾ 대화자 숙달도가 3.88로 가장 높으며 화제 흥미가 3.84로 두 번째로 높다. 그 다음으로는 대화가 3.68, 토의/토론과 소집단 활동이 3.63, 화제 지식이 3.61이며 교실 전체 활동이 3.54, 짝 활동이 3.50, 발표가 3.46, 대화자 친숙도가 3.45, 화제 친숙도가

18) 각 범주별(화제, 대화자, 과제 유형, 집단 크기) 평균에 대해서는 따로 논의하지 않았는데, 이는 14개의 하위 변인이 각각 4개의 범주로 요약되는 것이 아니기 때문이다.

3.44, 화제 민감도가 3.43, 준비도가 3.41이며 마지막으로 대화자 국적이 2.71로 가장 낮다. 이를 통해 한국어 학습자가 자신보다 한국어를 잘 하는 대화자에 대해 그리고 평소에 관심이 있거나 흥미가 있는 화제에 대해 의사소통 의지가 높다는 것을 알 수 있다. 반면, 본인과 같은 국적을 지닌 대화자에 대해서는 의사소통 의지가 낮다는 것을 알 수 있다. 각 상황별 의사소통 의지 차이의 유의미성과 그에 따른 우선순위에 대해서는 본 장의 3절에서 자세히 논의하도록 하겠다.

2) 상황 변인 간 상관관계 분석

본고에서 설정한 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인 간의 관계를 살펴보기 위해 피어슨의 적률상관계수를 산출하여 상관관계를 분석하였다. 상관관계 분석을 통해 두 변수가 어느 정도 밀접한 관계를 갖는지를 알 수 있으나 상관계수는 단순히 각 변인들 간의 상관관계에만 초점을 두기 때문에, 그러한 상관이 어떤 요인과 맥락에서 나타나는지를 밝히기 위해서는 질적 자료를 살펴볼 필요가 있다(이현철 외, 2013: 136). 변인 간 상관관계 분석 결과는 <표 III-7>과 같으며, 이를 해석할 수 있는 질적 자료도 함께 제시하였다.

<표 III-7> 상황 변인 간 상관관계 분석 결과

		화제				대화자			과제 유형			집단 크기			준비도
		화제 지식	화제 친숙도	화제 흥미	화제 민감도	대화자 국적	대화자 친숙도	대화자 숙달도	발표	토의/토론	대화	교실 전체	소집단 활동	작 활동	
화제	화제 지식	1													
	화제 친숙도	.710**	1												
	화제 흥미	.679**	.581**	1											
	화제 민감도	.591**	.544**	.568**	1										
대화자	대화자 국적	.071	.166	.160	.091	1									
	대화자 친숙도	.231**	.263**	.445**	.239**	.508**	1								
	대화자 숙달도	.563**	.366**	.501**	.352**	.127	.215*	1							
과제 유형	발표	.609**	.560**	.435**	.553**	.140	.188*	.513**	1						
	토의/토론	.684**	.576**	.557**	.634**	.015	.204*	.566**	.655**	1					
	대화	.610**	.634**	.451**	.465**	.144	.246**	.484**	.611**	.674**	1				
집단 크기	교실 전체	.618**	.648**	.449**	.528**	.174*	.141	.493**	.689**	.728**	.794**	1			
	소집단 활동	.709**	.612**	.570**	.579**	.116	.201*	.630**	.676**	.780**	.658**	.744**	1		
	작 활동	.403**	.450**	.450**	.425**	.235**	.279**	.436**	.619**	.556**	.569**	.661**	.612**	1	
준비도		.205*	.122	.107	.060	.048	.077	.196*	.287**	.177*	.332**	.334**	.296**	.165	1

*p < .05, **p < .01

상관관계 분석 결과 대화자 국적, 대화자 친숙도, 준비도를 제외한 대부분의 변인이 .01 수준에서 통계적으로 유의했다. 말하기 과제 및 수업을 설계할 때 높은 상관관계를 갖는 변인들을 함께 고려하는 것은 학습자의 의사소통 의지를 향상시키는 데 보다 효율적일 것이므로 .6이상의 높은 상관계수를 갖는 변인들을 범주별로 나누어 살펴보았다.

먼저 화제 범주에서 화제 지식은 화제 친숙도(.735) 그리고 화제 흥미(.679)와 높은 상관이 있다. 또한 발표(.609)와 토의/토론(.684), 대화(.610)와 높은 상관이 있으며 교실 전체 활동(.618)과 소집단 활동(.709)과 높은 상관이 있다. 이처럼 화제 지식은 모든 과제 유형(발표, 토의/토론, 대화)과 높은 상관을 지닌 반면, 화제 친숙도는 대화(.610)와만 상관이 있으며, 집단 크기 범주에서는 교실 전체 활

동(.648), 소집단 활동(.612)과 높은 상관이 있다. 화제 민감도는 과제 유형 중 토의/토론(.634)에 대해서만 높은 상관을 보였다.

다음으로 대화자 범주에서는 대화자 숙달도만이 소집단 활동(.630)과 높은 상관을 보였으며 대체로 대화자에 숙한 상황 변인들은 다른 변인들과의 상관이 낮았다.

남은 두 범주인 과제 유형(발표, 토의/토론, 대화)과 집단 크기(교실 전체 활동, 소집단 활동, 짝 활동)의 경우 토의/토론-짝 활동(.556), 대화-짝 활동(.569)을 제외하고 모두 상관계수가 .611~.780에 분포하여 대체로 높은 상관을 보였다. 특히 토의/토론-소집단 활동은 .780으로 가장 높은 상관을 보였다.

위의 상관관계 분석 결과에 관한 논의를 정리하자면, 첫째, 화제에 대한 지식이 다른 많은 상황 변인을 예측한다는 것이다. 즉, 학습자가 특정 화제에 대해 잘 알고 있다는 것은 그 화제에 대해 친숙하며 흥미가 높다는 것을 의미한다. 또한 잘 알고 있는 화제에 대해서는 과제 유형에 관계없이 의사소통 의지가 높으며 교실 전체 활동, 소집단 활동에서도 의사소통 의지가 높다. 실제로 학습자의 일지에서 ‘내가 잘 알고 있는 내용에 대해 의사소통 의지가 높았다.’와 같이 특정 화제에 대한 의사소통 의지에 대해 기술하기보다 ‘토론 시간에 자신이 관심이 있는 주제¹⁹⁾를 토론할 때 가장 말하고 싶었다.’와 같이 특정 화제와 과제 유형을 관련지어 함께 기술하였다.

- ◆ 토론 시간에 자신이 관심이 있는 주제를 토론할 때 가장 말하고 싶었다. 다른 친구보다 관심이 있는 주제에 대해 더 잘 알고 있어서 토론할 때 더 자신감 있고 두렵지 않기 때문이다. [S25-WTC]

S25의 일지에서도 확인할 수 있듯이 ‘관심이 있는 주제’는 ‘더 잘 알고 있어서’ 그와 관련된 지식을 많이 갖게 된다. 이는 화제 지식과 화제 흥미가 높은 상관(.679)이 있다는 것을 통해서도 알 수 있다. 또한 관심이 있고 잘 알고 있는 화제에 대해 토론할 때는 자신감이 있고 두렵지 않기 때문에 의사소통 의지가 높았다

19) 화제 범주와 관련된 초점일지에서 대부분의 학습자는 ‘화제’가 아닌 ‘주제’라는 용어를 사용하여 작성하였다. 이는 화제에 비해 주제가 학습자에게 보다 친숙한 어휘이기 때문일 것이다. 화제와 주제를 구분 짓지 않고 사용하는 경우도 더러 있지만 본 연구에서 화제(topic)는 하나의 담화가 무엇에 관한 것인가를 나타내는 것이며, 주제(theme)는 하나의 담화가 무엇에 관한 것인가를 지시하는 화제뿐만 아니라 해당 화제를 설명하는 내용 즉, 평언(comment)까지 포함하는 개념(강보영·맹성현, 2005: 397)으로 구분하여 사용하였다. 따라서 학습자가 ‘주제’라는 용어를 사용했다 하더라도 그 의미가 단순히 중심 내용이 무엇인지를 의미하는 경우에는 ‘화제’로 분석 및 기술하였다.

고 하였다. 이를 통해 같은 과제 유형이라 하더라도 화제에 대한 지식에 따라 의사소통 의지가 달라짐을 알 수 있다.

둘째, 과제 유형과 과제 수행 방식이 밀접한 관련이 있기 때문에 과제 유형과 그 수행 방식의 결정이 말하기 활동을 설계할 때 중요하게 고려해야 할 사항이라는 것이다. 과제 유형(발표, 토의/토론, 대화) 범주와 집단 크기(교실 전체 활동, 소집단 활동, 짝 활동) 범주에 속한 모든 하위 변인 간에는 대체로 높은 상관성이 있다(.556~.780). 또한 과제 유형과 집단 크기 간 상관 계수를 살펴보면 본 연구에 참여한 한국어 학습자가 경험한 과제 유형과 집단 크기 간 관계를 파악할 수 있다. 발표는 교실 전체 활동과(.689), 토의/토론은 소집단 활동과(.780), 대화는 교실 전체 활동과(.744) 가장 높은 상관성이 있었다. 일대일 상황 즉, 짝 활동을 통해 주로 이루어질 것이라 예상했던 대화는 교실 전체→소집단→짝 활동으로 갈수록 상관계수가 점점 낮아졌다(.794→.658→.569). 이는 한국어 교실에서 대화 과제가 일대일 상황뿐만 아니라 소집단, 교실 전체 활동을 통해서도 진행됨을 짐작하게 해 준다.

셋째, 준비도는 화제, 대화자 범주보다 과제 유형, 집단 크기 범주에 속한 하위 변인들과 상관성이 있었다. 이는 준비도가 어떤 화제로, 또 어떤 대화자와 대화하는 가보다는 실제로 어떤 유형의 과제를, 어떤 집단에서 수행하느냐와 밀접한 관련이 있음을 의미한다. 특히 준비도와 교실 전체 활동 간의 상관 계수가 가장 높았는데(.334), 이는 교실에 있는 학습자 전체가 참여하는 활동일수록 해당 과제를 수행하기 위한 준비 정도 역시 높아짐을 의미한다.

이상으로 한국어 학습자의 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인 간의 상관관계에 대한 논의를 마치고 각 상황 변인 간 우선순위에 대해 살펴보겠다.

3. 한국어 학습자의 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인 분석

본 절에서는 한국어 교실 의사소통 상황에 존재하는 변인이 의사소통 의지에 영향을 미치는 정도를 살펴볼 것이다. 먼저 14개의 상황 변인이 의사소통 의지에 영향을 미치는 우선순위를 살펴볼 것이며 각 범주(화제, 대화자, 과제 유형, 집단 크기, 준비도)별로 어떤 변인이 의사소통 의지에 가장 많은 영향을 미치는지를 살펴볼 것이다.

1) 상황 변인 간 우선순위

앞서 확인한 것과 같이 상황 변인마다 의사소통 의지의 평균이 각각 다르며 평균을 통해 어떤 상황 변인에서 의사소통 의지가 가장 높고 낮은지를 확인할 수 있다. <표 III-8>은 의사소통 의지의 평균이 높은 것에서 낮은 것으로 상황 변인을 배열한 것이다.

<표 III-8> 상황별 의사소통 의지의 평균(높은 순)

상황 변인	대화자 숙달도	화제 흥미	대화	토의 / 토론	소집단 활동	화제 지식	교실 전체 활동	작 활동	발표	대화자 친숙도	화제 친숙도	화제 민감도	준비도	대화자 국적
평균	3.88	3.84	3.68	3.63	3.63	3.61	3.54	3.50	3.46	3.45	3.44	3.43	3.41	2.63

위의 표를 통해 대화자 숙달도 변인에서 의사소통 의지가 가장 높고 이어서 화제 흥미 변인에서 의사소통 의지가 높다는 것 그리고 대화자 국적 변인에서 의사소통 의지가 가장 낮다는 것을 확인할 수 있다. 그러나 한국어 학습자의 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인 간의 우선순위를 논의하기 위해서는 각각의 평균에 유의한 차이가 있는지를 통계 분석을 통해 확인해야 한다. 언어 교실 내에 존

제하는 수많은 변인들을 전부 고려하여 통제하거나 처치하는 것은 불가능하다. 따라서 변인 간 우선순위를 통해 의사소통 의지에 긍정적·부정적 영향을 미치는 주요 변인들을 알아보고 이를 언어 교실에 적용할 수 있다. 따라서 상황 변인 간 우선순위를 알아보기 위해 대비검정을 실시하였다. 대비검정 시 의사소통 의지의 평균값이 높은 것부터 낮은 것의 순으로 가까운 것끼리 둘씩 짝을 지어(즉, '1순위-2순위', '2순위-3순위', ..., '13순위-14순위'의 순) 그 차이가 유의한지를 확인하였다. 대비검정 결과 확인된 유의확률(p)을 <표 III-9>에 정리하였다.

<표 III-9> 상황별 의사소통 의지 평균 차이의 대비검정

	대화자 숙달도	화제 흥미	대화	토의/ 토론	소집단 활동	화제 지식	교실 전체	짝 활동	발표	대화자 친숙도	화제 친숙도	화제 민감도	준비도	대화자 국적
대화자 숙달도		.742	.008	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
화제 흥미			.023	.001	.003	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
대화				.428	.688	.438	.008	.019	.001	.033	.000	.003	.003	.000
토의/ 토론					.630	.971	.112	.077	.003	.089	.004	.002	.021	.000
소집단 활동						.645	.045	.027	.001	.060	.001	.002	.007	.000
화제 지식							.176	.119	.004	.081	.000	.003	.016	.000
교실 전체								.546	.123	.440	.115	.177	.132	.000
짝 활동									.425	.663	.454	.473	.338	.000
발표										.929	.934	.956	.613	.000
대화자 친숙도											.879	.894	.625	.000
화제 친숙도												.978	.680	.000
화제 민감도													.673	.000
준비도														.000

$p=.05$ 이하의 유의확률을 갖는 변인은 음영으로 표시하였으며 이를 통해 상황 변인 간 의사소통 의지의 차이가 유의한지를 확인할 수 있다. 행을 기준으로 가장 왼쪽에 있는 대화자 숙달도에서 의사소통 의지의 평균이 가장 높으며(3.88), 가장 오른쪽에 있는 대화자 국적에서의 평균이 가장 낮다(2.63). 따라서 행을 기준으로

오른쪽에 있는 변인들이, 열을 기준으로 아래에 있는 변인이 의사소통 의지의 평균이 낮은 변인이다. 유의확률을 바탕으로 의사소통 의지에 긍정적인 영향을 미치는 상황 변인과 부정적인 영향을 미치는 상황 변인 간 우선순위를 정할 수 있다. 변인 간 평균의 차이가 유의한 것을 기준으로 다음 4가지 결과를 얻을 수 있었다.

첫째, 14개 변인 중에서 의사소통 의지가 첫 번째, 두 번째로 높은 대화자 숙달도와 화제 흥미 간에는 유의한 차이가 없다($p=.742$). 하지만 두 변인 모두 나머지 다른 변인에 대해서는 .01수준에서 차이가 있다. 따라서 대화자 숙달도와 화제 흥미는 다른 12개의 상황 변인에 비해 학습자의 의사소통 의지에 긍정적인 영향을 미치는 상황 변인이다.

둘째, 14개 변인 중 의사소통 의지가 가장 낮은 대화자 국적은 나머지 13개의 변인과 유의한 차이가 있다($p=.000$). 따라서 같은 국적을 지닌 대화자는 본고에서 설정한 14개의 상황 변인 중 의사소통 의지에 가장 부정적인 영향을 미치는 상황 변인이다.

셋째, 대화자 숙달도와 화제 흥미 다음으로 의사소통 의지의 평균이 세 번째로 높은 대화는 그 다음으로 평균이 높은 토의/토론($p=.428$), 소집단 활동($p=.688$), 화제 지식($p=.438$)과는 유의한 차이가 없으나, 교실 전체($p=.008$) 이하의 상황 변인에 대해서는 .01 수준에서 유의한 차이가 있다. 따라서 대화는 행을 기준으로 오른쪽에 있는 교실 전체 활동 이하의 다른 변인들보다 의사소통 의지가 높은 상황 변인이다.

넷째, 토의/토론, 소집단 활동 그리고 화제 지식 변인에서의 의사소통 의지 간에는 유의한 차이가 없지만, 이 세 변인의 오른쪽에 있는 화제 친숙도, 화제 민감도, 준비도에 대해서는 .01 수준에서 높은 의사소통 의지를 갖는다. 또한 화제 친숙도, 화제 민감도, 준비도 변인 간에는 유의한 차이가 없다. 따라서 토의/토론과 소집단 활동, 화제 지식은 화제 친숙도, 화제 민감도, 준비도에 비해 의사소통 의지에 긍정적인 영향을 미치는 상황 변인이다.

지금까지 의사소통 의지에 영향을 미치는 14개의 상황 변인 간 우선순위에 대해 살펴보았다. 그러나 교사가 수업을 설계할 때 각각의 변인을 동시에 고려할 수는 없다. 언어 수업에서 수행해야 할 말하기 활동의 화제는 무엇인지, 과제 유형은 어떤 것으로 선택할 것인지, 집단의 크기 및 구성은 어떤 방식으로 할 것인지와 같이 범주 수준에서 선택과 결정이 이루어진다. 다음 절에서는 14개의 상황 변인

들이 속해 있는 5개의 범주 내 상황 변인의 우선순위를 살펴볼 것이다.

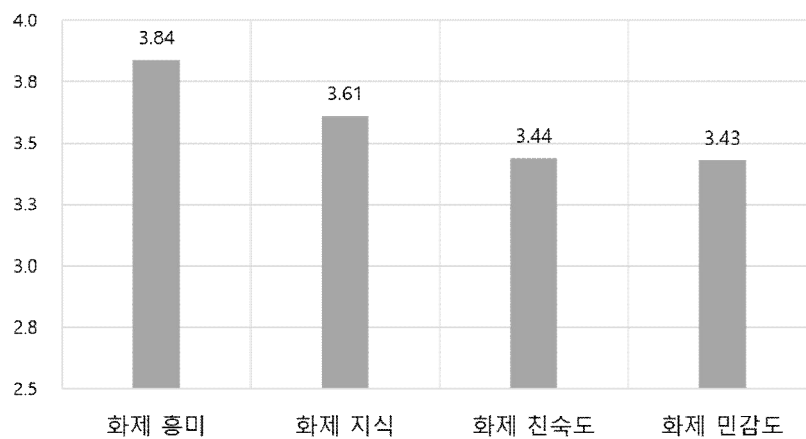
2) 범주별 상황 변인의 우선순위

14개의 상황 변인은 화제, 대화자, 과제 유형, 집단 크기, 준비도의 5개 상위 범주로 구분할 수 있다. 각 범주에 속해 있는 하위 변인들이 의사소통 의지에 영향을 미치는 정도의 차이가 어떠한지를 앞서 분석한 평균 차이의 유의미성을 바탕으로(<표 Ⅲ-9>) 살펴보도록 하겠다. 범주 내 상황 변인 간 우선순위는 실제 수업 설계에 필요한 선택 과정에서 언어 교사에게 유용한 자료가 될 것이다.

(1) 화제

화제 범주는 화제 지식, 화제 친숙도, 화제 흥미, 화제 민감도의 4가지 하위 변인이 있으며 각 변인별 의사소통 의지의 평균은 다음과 같다.

[그림 Ⅲ-2] 화제 범주 내 의사소통 의지의 평균



의사소통 의지의 평균은 화제 흥미가 가장 높으며 이는 화제 범주 내 다른 변인인 화제 지식, 화제 친숙도, 화제 민감도에 대해 유의한 수준으로 높다($p=.000$). 두 번째로 평균이 높은 화제 지식 역시 화제 친숙도와 화제 민감도에 비해 유의한

수준으로 의사소통 의지가 높다($p=.000$, $p=.003$). 그러나 화제 친숙도와 화제 민감도 간 차이는 유의하지 않다($p=.978$).

화제 흥미 > 화제 지식 > 화제 친숙도 ≒ 화제 민감도

따라서 화제 범주에서는 화제 흥미가 가장 높은 의사소통 의지를 유발하는 상황 변인이다. 학습자가 관심이 있거나 좋아하는 화제에 대해 의사소통 의지가 높은 것은 초점일지에서도 확인할 수 있다.

- ◆ 관심이 있거나 좋아하는 일에 대해 말하고 싶었습니다. 예를 들어 저는 영화를 좋아해서 수업 시간에 영화에 대한 주제를 말하면 적극적으로 많이 말했습니다. [S1-WTC]

학습자가 관심 있는 화제에 대해 적극적으로 말하고 싶은 이유 즉, 의사소통 의지가 높은 이유는 다음 초점일지에서 확인할 수 있다.

- ◆ 수업 중에 제가 관심 있는 주제가 있으면 말하고 싶습니다. 왜냐하면 관심 있는 주제가 있을 때 그 주제에 대해 더 알고 싶고 혹은 사람들에게는 더 많이 알려 주고 싶어서 말하기 좋습니다. [S4-WTC]
- ◆ 조별 토론을 할 때, 팀원 발제 내용이 내가 큰 관심이 있는 주제라면 한국어로 적극적으로 의사소통을 하고 싶다. 이유는 내가 이 분야에 조금이나마 갖고 있는 지식이 있고, 나의 의견과 제안이 팀원에게 도움이 될 수도 있다는 생각이다. [S26-WTC]

위 일지에서 확인할 수 있듯이 관심 있는 화제에 대해 자신이 알고 있는 내용을 다른 사람들에게도 알려 주고 싶은 마음에서 의사소통 의지가 높아진다. 자신이 좋아하는 것에 대해 의사소통 의지가 높은 이유는 다음 면담 자료에서도 확인할 수 있다.

연구자: 좋아하는 일에 대해서 말하는 게 좋다고 했는데 그 이유가 혹시 뭘까요?

S1: 일단 좋아하는 것에 대해서 하고 싶은 말이 있으니까 말하기 좀 쉬워요. 마음 속에 하고 싶은 말이 없으면 말하기 조금 어려워요.

연구자: 좋아하지 않는 일에 대해서는 말하기 싫어요?

S1: 네 예를 들면 수업할 때 화장품에 대해서 얘기하면 뭐 말하는지 모르겠어서 말할 수 없어요.

S1은 자신이 좋아하는 것에 대해서는 하고 싶은 말이 있기 때문에 말하기가 쉽고 하였다. 특정 화제에 대해 관심이 있는 만큼 관련 단어나 표현을 더 많이 알

고 있기 때문에 할 수 있는 말이 많아진다. 이를 정리하면 자신이 관심 있는 화제에 대해서는 그와 관련된 정보와 목표 언어 자원 역시 충분하여 의사소통에 대한 부담이 적다. 또한 자신이 잘 알고 있는 내용을 다른 사람과도 공유하고 싶은 마음에서 의사소통 의지가 높아진다.

반면, 재미없거나 평소에 관심 없는 화제에 대해서는 의사소통 의지가 낮아진다.

- ◆ 나라 관계, 정치 이런 주제를 말하고 싶지 않았어요. 저는 그냥 유학생이라서 정치 관심이 없어요. [S6-unWTC]
- ◆ 수업 내용에 대해 거의 관심이 없거나 이해하지 않는 상황일 때 교수님이 생각을 말해 보라고 하면 말하고 싶지 않다. 생각조차 없는데 왜 말해야 되냐고 생각할 때 있었다. [S12-unWTC]
- ◆ 말하기 수업에 재미없는 주제로 가르쳐 줄 때 왠지 집중이 안 되고 수업에 참여하고 싶은 마음이 없어지곤 했다. 예를 들면 사형제도, 온난화 등과 같은 주제로 수업을 들을 때 선행 지식도 없는데다가 재미없으니까 말하고 싶은 마음이 없어졌다. [S27-unWTC]

S6과 S12는 정치 문제와 같이 자신이 관심 없는 화제에 대해서는 말하고 싶지 않다고 하였다. 또한 S27의 경우 수업 시간에 재미없는 화제를 다룰 때 의사소통 의지뿐만 아니라 수업 참여 의지마저 사라진다고 하였다. 사형 제도나 온난화 문제는 고급 한국어 교실에서 흔히 다루는 화제이지만 학습자의 흥미나 관심 정도가 낮은 경우에는 해당 화제에 대해 생각해 본 경험이 없고, 관련 배경지식이나 단어 및 표현 역시 부족하여 의사소통 의지가 낮아진다. 이는 다음 면담 자료에서도 확인할 수 있다.

연구자: 그럼 만약에 S3씨가 잘 모르는 내용인데 그거에 대해서 친구들이랑 얘기해 보라고 하면 어떨 것 같아요?

S3: 뭐 예를 들면 우리 반에서 여기 학생들은 아이돌? 한국 연예인 대해서 아주 관심이 많거든요 근데 저는 아예 몰라요. 그런 얘기는 하고 싶어도 못 하고 별로 관심이 없어서 얘기를 안 해요. 듣기만 하고 아 그래 누군데? 사진만 보여 주는 정도?

자신이 관심 없는 화제에 대해서는 숙달도가 높더라도 해당 화제와 관련된 한국어 자원이 부족하기 때문에 이야기하기 어렵고, 흥미 또한 결여되어 말을 하고 싶은 마음 역시 사라지게 된다.

화제 흥미 다음으로 의사소통 의지가 높은 상황 변인은 화제 지식이며 이는 특

정 화제에 대한 배경지식이 많은 상황에서 의사소통 의지가 높다는 것을 의미한다. 상황 변인 간 상관관계 분석 결과, 화제 흥미와 화제 지식은 .679의 높은 상관을 보였다(<표 III-7>). 이를 통해 자신이 관심 있는 화제에 대해서는 그에 대한 배경지식 역시 풍부하여 의사소통 의지가 높아진다고 볼 수 있다.

- ♦ 수업 시간에 특히 자기가 잘 아는 부분이나 지식이 나타났을 때 아주 말하고 싶었습니다. 그때의 기분이 매우 흥분했습니다. [S23-WTC]

배경지식은 화자의 경험에서 비롯되는 것으로 특정 화제와 관련된 자신의 경험이나 그것에 대해 이야기한 경험이 있을 때 해당 화제에 대한 배경지식이 형성된다. 다음 면담 자료를 통해서도 경험으로 인한 배경지식이 많은 경우 의사소통 의지가 높아진다는 것을 확인할 수 있다.

연구자: 어떤 것에 대해서 말할 때 가장 말을 많이 하고 싶고 말을 재밌게 할 수 있고 그래요?

S3: 제가 여태까지 배웠던 과에서는 어 오늘은 특히 또 새로운 걸 배워 가지고 이제 자원봉사 대해서 오늘 배웠는데 그 주제를 얘기하니깐 제가 이제 브라질에서 살았으니까 못 사는 사람들이 많아서 그런 경험이 좀 많았어요. 그래서 그런 거에 대해서 얘기하고 또 전쟁에서 난민들 어려운 상황 같은 거 이렇게 사는 사람들도 있다 그런 거 얘기하는 것도 재밌었고.

배경지식이 많은 화제에 대해 의사소통 의지가 높아지는 것은 자신이 경험하고 학습하여 획득한 지식을 다른 사람과 공유하고 싶은 마음에서 비롯된다.

- ♦ 다른 사람(교사 혹은 학생)의 어떤 주장이나 어떤 이야기 진술과 다른 생각을 가질 때, 일단 내가 기존에 알고 있는 것과 다른 부분이나 나의 다른 생각을 알리려고 말하고 싶었다. 나의 생각이나 알고 있는 사실과 아주 다를 때 가장 말하고 싶었다. [S16-WTC]

S16의 초점일지에서 확인할 수 있는 것과 같이 자신이 알고 있는 것과 다른 상황이 발생하였을 때 그것에 대한 올바른 정보를 전달하고 공유하기 위해 의사소통 의지가 높아진다.

반면, 자신이 잘 모르는 화제에 대해서는 의사소통 의지가 낮는데, 그 이유는 특정 화제에 대한 지식의 부족이 관련된 언어 자원의 부족으로 이어지고, 언어 자원의 부족이 결국 의사소통 의지를 감소시킨다.

연구자: 정치 경제 이런 문제는 얘기하기 싫다고 했는데 그건 왜 그런 거예요?

S3: 원래 싫어하는 것보다 말하기가 힘든 것 같아요. 왜냐면 그 어휘들을 정확히 제가 몰라서 좀 어려운 내용이라서 말을 잘 못해요. 그래 가지고 그럴 때 너무 답답하고 다 영어로 얘기하고 싶어요 그럴 때는.

자신이 잘 모르는 내용에 대해 이야기하는 상황에서 의사소통 의지가 낮은 것은 모어 의사소통 상황에서도 마찬가지이다. 이는 자신이 잘 알지 못하는 내용을 이야기하기 위해 필요한 모어 자원이 부족하기 때문이다. 제2언어 학습자의 경우 모어 자원뿐만 아니라 목표 언어 자원의 부족까지 더해져 의사소통 의지가 더욱 낮아지게 된다.

연구자: 경험이 없는 일은 말하고 싶지 않다고 했는데

S1: 어떻게 말해야 하는지 몰라서.

연구자: 단어를 몰라서?

S1: 무슨 말을 해야 하는지 몰라요. 한국어뿐만 아니라 중국어로도 몰라요.

화제 범주에서 남은 두 변인인 화제 친숙도와 화제 민감도 간에는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났으며($p=.978$), 이 두 변인은 14개의 상황 변인 중 각각 11, 12위를 차지하여 의사소통 의지가 낮은 상황 변인이다. 특히 나의 생활과 밀접한 관련이 있는 화제에 대해 이야기하는 상황인 화제 친숙도의 경우, 예상과 달리 의사소통 의지가 낮은 상황이었다. 이는 학습자의 일상생활과 관련된 화제보다도 자신이 흥미 있어 하는 화제나 잘 알고 있는 화제에 대해 의사소통 의지가 더욱 높다는 것을 의미한다. 즉, 학습자와 밀접한 관련이 있는 화제라 하더라도 학습자가 그것에 관심이 없거나 관련 지식이 부족하다면 의사소통 의지는 감소하게 된다.

모국 및 모국의 문화와 관련된 민감한 화제에 대해 이야기하는 상황인 화제 민감도 역시 의사소통 의지가 낮은 상황 변인에 속하며 이를 학습자의 초점일지에서도 확인할 수 있었다.

- ◆ 언어교육원 연구반에서 수업마다 정치적 이야기를 하는데 한국이나 다른 국가의 정치 이야기는 괜찮지만 우리나라의 정치에 대해서 좀 민감합니다. 그래서 우즈베키스탄 정치 이야기를 하고 싶지 않았을 때가 많았습니다. [S5-unWTC]
- ◆ 저 항상 아시아 경영을 공부해요. 교수님 중국에 대해 좋지 않은 상황 이야기하면 좀 말하고 싶지 않아요. [S10-unWTC]
- ◆ 자기 나라에 있는 정치적 문제. 나는 경영학과 학생이다. 그리고 수업 때 교수님이 카자흐스탄에 있는 문제점에 대해서 알고 싶지만 나에게 이런 것이 어려운 것이다.

나는 내 나라를 사랑해서 나쁜 것에 대해 말하기 싫다. 그리고 한국어로 설명하면 내 능력이 부족해서 오해가 생길 수 있다. [S11-unWTC]

- ◆ 수업 시간에 문화에 관련된 내용을 얘기했을 때 양국의 문화 차이가 있으므로 말하고 싶지 않았다. 양국의 사회 제도가 다르기 때문에 가치관에 관한 충돌이 생겼을 때 한국어로 말하고 싶지 않았다. 그때 기분이 좋지 않았다. [S23-unWTC]

한국어 학습자는 모국의 정치적 문제에 대해 이야기하는 상황뿐만 아니라 자신이 직접 말하지 않더라도 정치적 문제를 다루는 의사소통 상황 자체에 대해 부담을 갖고 있었다. S11은 모국의 민감한 문제에 대해 이야기할 때 자신의 한국어 숙달도 부족으로 인해 오해가 발생할지도 모른다는 생각에 의사소통 의지가 낮아진다고 하였다. S23은 교실에 모인 다양한 학습자들이 모국의 문화와 관련된 이야기를 할 때 발생할 수 있는 가치관의 충돌이 두렵기 때문에 한국어로 말하고 싶지 않다고 하였다.

이를 정리하면 한국어 학습자는 모국의 정치적 문제에 대해 이야기하는 것에 대해 민감하게 반응하고 있었다. 또한 자신으로 인해 모국에 대한 오해가 생길 수 있다는 걱정과 동료 학습자 간 가치관의 충돌에 대한 두려움으로 인해 의사소통 의지가 낮았다.

양적 자료 분석 결과에서는 화제 민감도가 의사소통 의지가 낮은 상황 변인이었으나, 질적 자료인 초점일지에서는 모국 및 모국의 문화에 대한 의사소통 의지가 높은 경우도 다수 확인할 수 있었다.

- ◆ 친구들에게 브라질 문화 좋은 점들을 알리고 싶어서 한국말로 적극적으로 말합니다. 문화 차이점들, 자유롭게 사는 얘기, 치안 문제, 브라질 사람 성격. 사람들에게 말 하면 관심을 가져 주고 궁금해 합니다. [S3-WTC]
- ◆ 선생님하고 다른 나라 친구한테 우리나라의 문화, 음식, 관광지 등에 대해서 소개하고 싶을 때 여러 나라에서 온 친구가 있어서 자랑스럽게 자기의 나라를 한국어로 소개할 수 있어서 좋았다. [S13-WTC]
- ◆ 모국에 관해서 자기 즐기는 내용에 대해서 소개나 설명할 때. 열정이 있어서 설명하는 게 많은 어려움을 느끼지 않아 도전하려고 한다. [S21-WTC]

학습자들은 다양한 국적을 지닌 동료 학습자에게 모국의 문화에 대해 알리고 설명하고 싶어 했다. 앞서 자신의 한국어 실력 부족으로 인해 모국에 대한 오해가 생길까봐 두려워하는 학습자와는 달리 오히려 모국의 문제와 관련된 오해가 있는 경우 그것을 해결하고 싶은 마음에 의사소통 의지가 높았다.

- ◆ 우리나라의 문화와 다른 나라의 문화 차이가 있을 때 말하고 싶다. 그리고 선생님이나 외국 친구들은 우리나라의 문화 정치 등등 궁금했을 때 아니면 오해가 생겼을 때 되게 말하고 싶다. [S2-WTC]
- ◆ 수업 시간에 다른 외국인 친구들한테 우리 우즈베키스탄에 대해서 우즈벡 문화에 대해서 그리고 우리 이슬람 종교 대해서 친구들은 가지고 있는 오해 생각은 다 풀어 주면서 내가 알고 있는 대로 말해 주고 싶었다. [S7-WTC]

위 초점일지의 내용 역시 화제 민감도에서의 의사소통 의지가 낮은 양적 결과와는 상반된 내용으로 모국 문화와 관련된 정치적·종교적으로 민감한 문제에 대해 동료 학습자가 가지고 있는 오해를 풀기 위해 학습자의 의사소통 의지가 높아진 경우이다. 다음 면담 내용 역시 모국인 브라질에 대해 동료 학습자가 잘못 알고 있는 경우 옳은 내용을 알려 주고 싶은 이유로 의사소통 의지가 높았다.

연구자: 브라질에 대해서 얘기하고 고향에 대해서 얘기해 보세요. 할 때 불편하거나 그런 거 없어요?

S3: 네 없어요. 저는 왜냐면 우리가 여기에서 오면 여러 나라 사람들이랑 같이 있으니까 다 사고 방식이 있고 생각이 있고 만약에 그 얘기를 할 때 잘못 알고 있을 때는 저는 아니라고 얘기하고 근데 저는 브라질에서 좀 안 만족한 느낌이 있어서 얘기하면은 그렇다고 얘기도 하고 아니면 진짜 잘못 알고 있으면 아니라고 얘기해주고.

이는 강수자(Kang, 2005)에서 제시한 의사소통 의지에 영향을 미치는 심리 변인인 책임감과도 관련 있는 것으로 의사소통 참여자에게 자신이 알고 있는 사실을 알려 주어야 한다는 책임감에 의사소통 의지가 높아진다. 모국이나 모국의 문화에 대해서는 누구보다 자신이 가장 잘 아는 부분이며 이는 누구보다 해당 화제에 대한 의사소통 책임감이 높아짐을 의미한다. 따라서 모국과 관련된 이야기를 할 때 정치적으로 민감한 문제가 아니라면 오히려 의사소통 의지가 높아질 수 있다.

모국이나 모국의 문화와 관련된 화제에서 학습자의 의사소통 의지가 높은 또 다른 이유는 다음 초점일지를 통해 확인할 수 있다.

- ◆ 같은 문화권이 아닌 외국인 학생들과 대화, 토론을 할 때. 그냥 서로 다른 나라에서 성장했고, 모국어가 다르지만 제일 큰 교차점은 한국어를 배우고 있고 또 같이 수업을 듣는 것이기 때문에 한국어로 의사소통하고 싶은 마음이 크다. 특히 한국어로 서로 다른 문화 습관을 알아 가는 것이 되게 참신하다. [S26-WTC]

다양한 국적의 학습자가 존재하는 제2언어 교실에서는 각국의 문화를 대화를 통

해 알아 갈 수 있다는 장점이 있다. 이는 야시마(Yashima, 2002)가 제안한 개념인 국제적 자세(international posture)와 관련된다(각주 4) 참고). 학습자가 모국의 문화를 알리고 또 다른 나라의 문화를 적극적으로 경험하려는 국제적 자세를 지닐 경우, 높은 의사소통 의지를 지닐 수 있다. 또한 다음 일지에서 확인할 수 있는 것과 같이 모국의 문화에 대해 이야기함으로써 교실에서 자신의 국적 및 정체성을 확고히 할 수 있다.

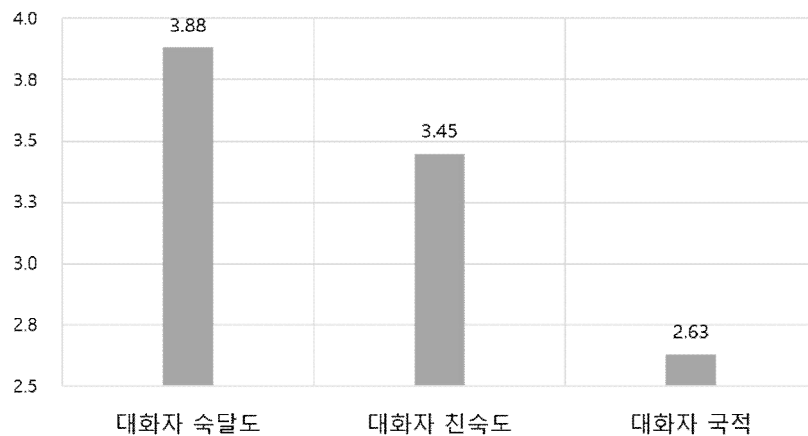
- ◆ 수업 중에 어떤 사건·상황에 대해 교수님이나 동학에게 일본의 경우는 어떻게 하느냐, 또는 어떤 것이 있느냐 하는 질문을 받았을 때, 말하고 싶었습니다. 말을 의무적으로 해야 하는 상황이기도 하지만 많은 학생 중에 저를 일본인으로 인식하고 관심을 가지고 계신다는 것에 반갑고 기쁘기 때문입니다. 그때는 긴장하면서도 말을 합니다. [S28-WTC]

양적 자료 분석 결과에서는 화제 민감도에서 학습자의 의사소통 의지가 낮았지만 질적 자료 분석을 통해 모국 및 모국의 문화에 대해 오히려 의사소통 의지가 높아지는 경우도 있음을 확인할 수 있었다. 따라서 학습자의 모국과 관련된 화제를 아예 배제하기보다는 학습자로 하여금 모국이나 모국의 문화에 대한 올바르게 유용한 정보를 다른 학습자들에게 전달할 수 있는 의사소통 기회를 제공하는 등의 방법을 통해 의사소통 의지를 높이는 방향을 모색해야 할 것이다.

(2) 대화자

대화자 범주에는 대화자의 대화자 국적, 대화자 친숙도, 대화자 숙달도가 포함되어 있으며, 각 변인별 의사소통 의지의 평균은 다음과 같다.

[그림 Ⅲ-3] 대화자 범주 내 의사소통 의지의 평균



의사소통 의지의 평균은 대화자 숙달도에서 가장 높으며 대화자 국적에서 가장 낮다. 대화자 숙달도는 14개의 모든 상황 변인 중에서 의사소통 의지가 가장 높으며 그 차이가 화제 흥미를 제외한 나머지 13개의 변인에 대해 .01 수준에서 유의하다(<표 Ⅲ-9>). 반면, 대화자 국적에서의 의사소통 의지는 14개의 모든 상황 변인 중 가장 낮으며 그 차이가 다른 모든 변인에 대해 .01 수준에서 유의하다. 이를 정리하면 대화자 범주에서는 대화자의 숙달도, 대화자와의 친숙도, 대화자의 국적 순으로 의사소통 의지가 높다.

대화자 숙달도 > 대화자 친숙도 > 대화자 국적

대화자 숙달도에서의 의사소통 의지가 높은 것과 관련하여 질적 자료 분석을 통해 자신보다 숙달도가 높은 대화자에 대해 의사소통 의지가 높은 이유를 확인할 수 있었다.

연구자: 반에서 S1 씨보다 한국어 잘하는 사람도 있고 못하는 사람도 있잖아요? 누구랑 말하는 게 더 좋아요?

S1: 음 더 잘하는 사람. 한국어 잘 못하는 친구랑 대화하고 얘기하고 하면 도와줄 수 있어요. 제 일본 친구와 대화하면 모르는 것이 있으면 사전에서 찾아서 보여 주면 돼요. 사실 이런 상황 많이 있어요.

연구자: 근데 왜 더 잘하는 사람이랑 얘기하는 게 더 좋아요?

S1: 이런 사전 찾는 것을 필요 없어요. 더 쉬워요.

연구자: 친구가 알려 주니까?

S1: 네.

S1이 자신보다 한국어 숙달도가 높은 대화자와의 의사소통을 선호하는 이유는 어휘 측면에서 막힘없이 의사소통할 수 있다는 것이었다. 자신보다 한국어를 못하는 대화자와 이야기할 경우 대화자의 한국어 어휘 자원의 부족이 해결되어야 의사소통이 원활하게 진행될 수 있는 반면, 자신보다 숙달도가 높은 대화자에 대해서는 대화자의 언어 자원 부족을 해결하기 위한 노력 없이 의사소통을 할 수 있기 때문이다.

연구자: 교실에서도 나보다 좀 한국어를 잘하는 친구가 있고 못하는 친구가 있잖아요.

S3 씨는 누구랑 말하는 게 더 편한 것 같아요?

S3: 말 잘하는 친구.

연구자: 왜요? 그럼 좀 기죽지 않아요?

S3: 왜냐면 말을 잘 하면 얘기할 것도 많고 이해도 많이 하고 그러니까 제가 봤을 때는 더 친해질 것 같아요. 저보다 더 잘하면 성격 따라서 좀 다를 수도 있죠. 만약에 저랑 잘 안 맞고 아니면 말할 기회가 많이 없으면 말을 별로 안 했을 거고 말 잘하면 서로 이해하고 말이 가는 거랑 오는 게 많아서 내용이 그럴 것 같아요. 저번 학기에 러시아 친구가 한 명 있었어요. 근데 개도 말을 그 친구도 말을 잘했어요. 개랑도 친했어요. 개도 브라질에 대해 알고 싶은 것 많아서 말도 잘 하니까 저한테 말을 많이 시키고 저도 대답하는 거 좋아하고 그랬어요.

비슷한 이유로 S3은 자신보다 한국어로 잘 말하는 대화자와 주고받을 수 있는 내용도 많고 또 숙달도가 높은 대화자가 자신의 말을 잘 이해할 수 있기 때문에 의사소통 의지가 높다고 하였다.

그러나 양적 연구 결과와는 달리 자신보다 한국어를 잘하는 대화자에 대해 오히려 의사소통 의지가 감소하는 경우 또한 초점일지에서 확인할 수 있었다. 자신보다 높은 숙달도를 지닌 대화자와 의사소통할 때 언어 불안은 높아지고 자기 효능

감은 낮아져 결국 의사소통 의지도 낮아지는 것이다.

- ◆ 한국어 능력이 차이가 너무 크면 한국말로 말하고 싶지 않았다. 다른 친구는 저보다 먼저 공부하고 공부 너무 잘 하면 한국어를 말할 때 자신감이 없고 다른 사람들이 나를 웃길까봐 말하고 싶지 않다. [S13-unWTC]
- ◆ 저보다 한국어를 아주 잘하는 외국인과 한국인의 앞에서 말하고 싶은 욕망이 그렇게 강하지 않아요. [S19-unWTC]
- ◆ 다른 학생이 저보다 잘한다면 그 학생이 발언을 하고 나서 난 발언을 해야 할 때 싫습니다. 거부감이 생깁니다. [S22-unWTC]

따라서 특성적으로 언어 불안이 높거나 자기 효능감이 낮은 학습자의 경우에는 오히려 자신보다 숙달도가 높은 대화자에 대해 의사소통 의지가 감소할 수 있다.

대화자 범주에서 두 번째로 의사소통 의지가 높은 대화자 친숙도에 대해서는 자신과 친한 사람과의 의사소통에서 편안함을 느끼기 때문에 의사소통 의지가 높다는 것을 확인할 수 있었다.

- ◆ 같은 팀 외국인 박사 선배와 유난히 친해서 한국어로 말하는 게 자연스럽고 편해요. [S19-WTC]
- ◆ 잘 아는 친구이기도 하고 다른 사람도 없고 이런 경우에 자기가 하고 싶은 말을 편하게 할 수 있고 또 그 친구가 이해해 줘서 부담 없이 말할 수 있는 것 같아요. [S19-WTC]

자신과 가까운 관계의 대화자의 경우 어떤 말을 하더라도 부담 없이 편하게 할 수 있기 때문에 의사소통 의지가 높아진다.

마지막으로 의사소통 의지가 가장 낮은 대화자 국적에 대해서는 질적 자료를 통해 그 이유를 확인할 수 있었다. 대화자 국적에서 의사소통 의지가 가장 낮다는 것은 자신과 같은 모어를 사용하는 대화자와 의사소통하는 것을 가장 꺼린다는 것을 의미한다. 같은 국적의 대화자에 대해 의사소통 의지가 낮은 이유는 두 가지로 구분하여 설명할 수 있다. 하나는 한국어 숙달도 부족으로 인해 모어로 의사소통하는 것이 더 편하기 때문에 같은 국적의 대화자와 한국어로 의사소통하는 것을 꺼리는 것이며, 또 다른 하나는 더 많은 한국어 의사소통 기회를 확보하기 위해 다른 국적을 지닌 대화자와의 의사소통을 더 선호한다는 것이다. 첫 번째 이유에 대한 초점일지를 먼저 제시하였다.

- ◆ 우리 팀의 팀원은 모두 중국인인데 발표를 토론할 때 중국어로 하면 더 쉽기 때문에 발표를 준비할 때 한국어로 말하고 싶지 않다. [S9-unWTC]
- ◆ 같은 언어권 학생들과 같이 수업을 듣거나, 같이 앉게 되는 경우. 만약에 서로가 한국어에 좀 서투르다면, 한국어로 의사소통하기가 힘들다. 또한 사적인 대화를 잠깐 할 때 모어가 아닌 한국어로 말하면 상대방이 불편할 것 같아서. [S26-unWTC]

S9는 중급 학습자로 아직까지는 한국어 의사소통보다는 모어인 중국어 의사소통이 더 편하기 때문에 팀원이 모두 중국인일 경우 한국어 의사소통 의지가 낮다고 하였다. S26은 고급 학습자이지만 같은 언어권의 대화자가 한국어에 서투르다면 한국어로 의사소통하는 것이 어렵고 불편하다고 생각할 수 있기 때문에 한국어로 의사소통하는 것이 꺼려진다고 하는 것을 알 수 있다.

두 번째 이유인 한국어로 말할 수 있는 기회의 능동적 탐색은 다음 면담 자료를 통해 확인할 수 있다.

S5: 사실은 한국 사람하고 아니면 외국 친구랑 한국어로 말해 보려고 했어요. 외국 친구랑 러시아어 쓰는 친구 보통인데요 자동으로 한국어로 얘기하다가 불편해서 러시아어로 얘기해요. 그래서 말하기 연습 잘 안 돼요. 계속 러시아어로 얘기하다 보니까 일부러 한국 친구를 만나러 많이 노력하고 한국에 있는 한국어를 많이 말할 수 있는 기회를 만들어야 되는 것 같아요 러시아어를 모르는 사람하고.

S5는 자신의 한국어 실력 향상을 위해 자신의 모어인 러시아어를 모르는 사람과 한국어로 의사소통할 기회를 적극적으로 탐색해야 한다고 하였다.

- ◆ 다른 나라 친구랑 이야기 하고 싶을 때 수업을 같이 들은 중국 친구랑 이야기 하고 싶은데 중국말 모르고 한국어 같이 공부하고 있어서 한국어 연습도 하고 싶다. 그 때 한국어로 이야기 할 수 있어서 기분이 좋았다. [S13-WTC]

S13은 베트남 학습자임에도 불구하고 한국어로 의사소통할 기회를 확보하기 위해 중국 학습자와 이야기하고 싶어 했다. 즉, 자신과 다른 국적의 대화자에 대해 더욱 의사소통 의지가 높았다.

연구자: 교실 밖에서 중국어로 많이 말해요. 그런데 그 사람과 교실에서는 한국어로 말해요. 괜찮아요?

S1: 괜찮아요.

연구자: 어색하지 않아요?

S1: 어색해요. 어색해도 제 생각에는 한국에 왔잖아요. 한국말 많이 해야 해요. 저는 항상 외국 친구들이랑 얘기했어요. 친구들이랑 교실 안에서도 중국말 많이 했는데 외국 사람이라면 한국어밖에 안 돼요.

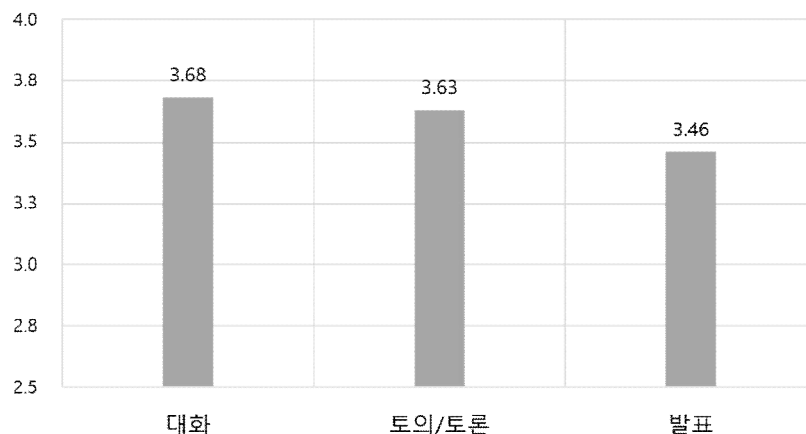
위의 면담 내용을 통해서도 자신과 다른 국적을 지닌 사람과는 한국어만을 사용해야 하기 때문에 한국어를 공부하기 위해 한국에 온 이상 자신의 모어가 아닌 한국어를 사용할 상황을 적극적으로 조성하는 모습을 확인할 수 있었다.

이렇게 학습자는 자신의 한국어 실력 향상을 위해 한국어만을 사용해야 하는 의사소통 기회를 능동적으로 탐색하고 있었으며 그것이 같은 국적의 대화자에 대해서는 의사소통 의지가 가장 낮은 결과를 야기하였다.

(3) 과제 유형

과제 유형 범주에는 발표, 토의/토론, 대화가 포함되어 있으며 각 변인별 의사소통 의지의 평균은 다음과 같다.

[그림 Ⅲ-4] 과제 유형 범주 내 의사소통 의지의 평균



의사소통 의지의 평균은 대화에서 가장 높고 발표에서 가장 낮다. 대화와 토의/토론의 의사소통 의지 평균의 차이는 유의하지 않아($p=.428$, <표 III-9>) 대화 유형과 토의/토론 유형에서 학습자의 의사소통 의지는 비슷한 수준이라고 할 수 있다. 그러나 대화와 발표, 토의/토론과 발표 간 의사소통 의지의 차이는 유의하다($p=.001$, $p=.003$). 따라서 과제 유형 범주에서는 발표에서의 의사소통 의지가 대화와 토의/토론보다 더 높다.

대화 ≍ 토의/토론 > 발표

의사소통 의지 평균이 가장 높은 대화는 개인의 경험이나 추억, 일화 등에 대해 자유롭게 이야기하는 상황이다. 초점일지를 통해 자신이 경험한 것에 대해 이야기하는 상황에서 의사소통 의지가 높은 경우를 확인할 수 있었다.

- ◆ 과거의 경험 이야기했을 때 말이 좀 많이 나왔다. 예를 들어 대학교 다닌 시절의 이야기 [S2-WTC]
- ◆ 한국 현대 사회 생활 말하기. 어려운 점 좋은 점들. 수업에서 학교 친구들이 같이 겪어본 경험 말하면 재미있고, 공통점도 있는 것을 알게 되고, 얘기를 말하면 동질감을 갖게 된다. [S3-WTC]
- ◆ 제가 말뭉치를 분석한 적이 있어서 말뭉치 분석이 어렵고 힘든 일이라는 것을 알고 있기 때문에 후배에게 말해 주려고 했습니다. 선배로서 후배에 대한 이런 배려가 필요하다고 생각했습니다. [S17-WTC]

자신의 경험을 이야기함으로써 다른 학습자와 동질감을 가질 수 있고 또 그것이 다른 사람에게 도움이 된다고 생각될 때 의사소통 의지가 높아진다.

토의/토론은 그 자체에 대해 의사소통 의지가 높거나 낮다기보다 토의/토론의 주제에 대한 학습자의 흥미나 지식의 정도가 의사소통 의지에 더 큰 영향을 미친다는 것을 확인할 수 있었다.

- ◆ 수업 중에 토론할 시간 있으면 제가 자신 있는 주제가 있을 때 말하고 싶습니다. 왜냐하면 제가 자신 있는 주제가 있으면 제가 자신 있게 사람들과 대화할 수 있는 모습을 생각해서 말하기 좋아합니다. [S4-WTC]

S4는 단순히 토론 과제를 수행할 때 의사소통 의지가 낮거나 높은 것이 아니라 ‘자신 있는 주제가 있을 때’ 말하고 싶다고 하였다.

- ◆ 잘 모르는 일을 토론하라고 할 때 말하고 싶지 않습니다. 교수님에게도 그렇지만 동학에게도 저 자신이 알고 있는 것이 많지 않다는 것을 들리기 싫습니다.
[S28-unWTC]
- ◆ 심심하고 어려운 주제가 있을 때, 예를 들면 사회적인 주제가 있을 때 말하고 싶지 않습니다. 왜냐하면 제가 익숙하지 않은 한국어로 사람들과 토론하면 가끔 답답하다는 느낌을 느꼈습니다. 제가 하고 싶은 말을 한국어로 표현할 수 없기 때문입니다.
[S4-unWTC]

S28과 S4 역시 ‘잘 모르는 일을 토론하라고 할 때’, ‘사회적인 주제로 토론하면’과 같이 토론에서의 이야깃거리 즉, 화제에 대해 언급하고 있으며, 이는 학습자가 토론이라는 ‘과제’와 토론에서의 ‘화제’를 함께 떠올리는 것을 확인할 수 있다. 즉, 토론해야 하는 화제에 대해 자신이 잘 알고 있을 때는 의사소통 의지가 높으며, 자신이 잘 모르는 어려운 화제로 토론할 때는 의사소통 의지가 낮다는 것이다. 이는 다음 면담 내용을 통해서도 살펴볼 수 있다.

S3: 대화가 제일 편하고 발표도 저는 좀 잘하는 편이에요 발표도 그 다음에 토의가 디스커션인가요? 토의도 괜찮고 제일 힘든 게 토론

연구자: 왜요?

S3: 내용이 만약에 좀 힘든, 마지막 토론이 좀 내용이 힘든 내용이라서 동물의 테스트하는 거 그 내용이었는데 좀 힘들었어요. 왜냐하면 막 과학적으로 연구하고 그래서 테스트하고 내용이 힘들어서 그리고 또 다른 사람한테 그 생각이 아니다 내 생각을 밀어내는 거 이제 말이 잘 못하니까 그게 좀 힘들고.

이처럼 토의/토론에서 학습자의 의사소통 의지는 화제가 무엇인지에 따라 많은 영향을 받는다.

다음으로 과제 유형 중에서 의사소통 의지가 유의하게 낮았던 발표에 대해 살펴 보겠다. 언어 교실에서 발표가 이루어지는 상황은 다양하다. 내가 조사한 정보를 정리하여 교실 앞에 나와 발표하는 상황, 나의 생각을 사람들 앞에서 발표하는 상황, 교재에 있는 내용에 대해 내가 아는 내용을 발표하는 상황 등이 언어 교실에서 흔히 있을 수 있는 발표 상황이다. 또한 이러한 상황을 설문 도구에도 반영하였다. 교실에서 여러 형태의 발표 활동을 경험했음에도 발표에서 의사소통 의지가 낮다는 것은 학습자들이 발표 과제 자체에 대한 부담감을 갖고 있다는 것을 의미한다.

- ◆ 숙제는 발표로 하기 싫어요. 한국말이 잘 안 되니까 발음도 안 좋고 앞에 나오면 너무 당황스러워요. [S6-unWTC]

특히 S6과 같이 사람들 앞에 나와서 발표하는 것에 대해 불안을 갖고 있는 학습자의 경우 더욱 그러하다. 하지만 언어 학습자가 발표 과제에 대한 의사소통 의지가 낮다고 해서 발표를 피할 수는 없는 문제이다. 특히 학문 목적으로 한국어를 학습하는 고급 학습자에게 발표는 매우 중요한 말하기 기능이다. 발표에 대한 낮은 의사소통 의지의 문제를 해결하기 위한 방법은 다음 면담 자료를 통해 확인할 수 있었다.

연구자: 발표 같은 거 할 때 떨리거나 그런 거 없어요?

S3: 발표 같은 거 하면 자신감 있게 하고 준비도 하고 내용도 다 외우고 그래서 안 떨리더라고요. 하루에 말할 거를 적어서 정확하게 다 그거를 몇 번씩 몇 번씩 계속 얘기해요 내용을 다. 그래서 하루에 다섯 시간 뭐 이렇게 계속 하는 거 아니고 한 사십 분 있다가 또 있다가 시간을 쪼개서 그렇게 많이 준비해요. 근데 한 하루에 한 네 시간 정도 필요할 것 같아요.

연구자: 몇 분 발표예요?

S3: 10분에서 15분?

연구자: 뭐라고 말할지 다 써 봐요?

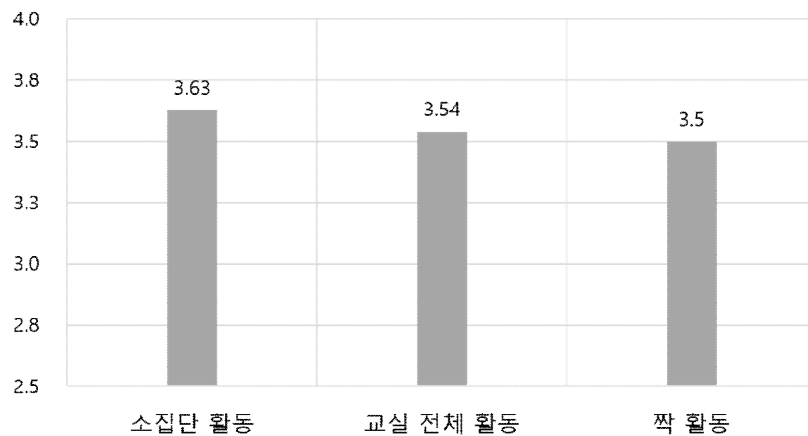
S3: 네 인사부터 다 내용을 다 적고.

면담 내용에서 확인할 수 있듯이 준비도에 따라 발표 상황에 대한 불안은 줄어들고 의사소통 의지는 높아진다. 수업 시간에도 발표를 수행하기 전에 준비할 시간이 충분히 주어진다면, 갑작스런 발표에 당황하여 의사소통 의지가 감소할 일은 없을 것이다. 따라서 발표 과제를 수행하기에 앞서 학습자 스스로 과제를 준비할 수 있는 시간을 확보할 수 있도록 준비 시간을 제공해야 한다.

(4) 집단 크기

집단 크기 범주에는 교실 전체 활동, 소집단 활동, 짝 활동이 포함되어 있으며 각 변인별 의사소통 의지의 평균은 다음과 같다.

[그림 III-5] 집단 크기 범주 내 의사소통 의지의 평균



의사소통 의지의 평균은 소집단 활동이 가장 높으며 교실 전체 활동이 가장 낮다. 소집단 활동은 교실 전체 활동과 짝 활동에 대해 유의한 수준으로 의사소통 의지가 높다($p=.045$, $p=.027$, <표 III-9>). 그러나 교실 전체 활동과 짝 활동 간의 차이는 유의하지 않다($p=.546$). 이를 통해 집단 크기 범주 내에서 한국어 학습자의 의사소통 의지는 소집단 활동에서 가장 높다는 것을 알 수 있다.

소집단 활동 > 교실 전체 ≒ 짝 활동

이러한 결과는 의사소통 책임감에 관한 논의에서 해석의 근거를 찾을 수 있다. 집단 크기에 따른 의사소통 책임감에 대해서는 강수자(Kang)에서 논의한 바 있으며 참여자의 수가 줄어들수록 의사소통 책임감이 높아져 의사소통 의지 역시 높아지게 된다.

- ◆ 선생님이 전체 학생들에게 자신의 생각을 자유롭게 말하라고 하실 때 말하고 싶지 않았다. 어차피 내가 말하지 않아도 말할 사람이 있다고 생각했기 때문이다. 그때 심심하고 재미없었다. [S25-unWTC]
- ◆ 강의식 수업에 교수님의 질문은 모든 학생에게 한 것이기 때문에 일반적으로 말하고 싶지 않다. [S26-unWTC]

위의 초점일지에서 확인할 수 있는 것처럼 교사가 모든 학습자를 대상으로 자유롭게 말하도록 하는 상황, 강의식 수업의 상황, 큰 교실에서 혼자 질문에 답해야 하는 상황 등과 같은 교실 전체 활동에서는 의사소통에 대한 책임감의 결여로 의사소통 의지가 낮아짐을 확인할 수 있었다. 이는 ‘내가 말하지 않아도 말할 사람이 있다고 생각했다’, ‘모든 학생에게 한 것이기 때문’이라는 초점일지 내용에서도 드러난다.

참여자의 수가 많을수록 학습자의 의사소통 의지가 낮아진다면 짝 활동→소집단 활동→교실 전체 활동으로 갈수록 의사소통 의지가 낮아져야 할 것이다. 그러나 참여자의 수가 2명뿐인 짝 활동과 교실 전체 활동 간에는 유의한 차이가 없었다. 이는 짝 활동을 통해 수행할 수 있는 말하기 과제가 소집단 활동에 비해 한정적이기 때문으로 보인다. 언어 교실에서 이루어지는 짝 활동은 주로 역할극이나 오늘 배운 표현을 주고받으며 연습하는 방식으로 이루어지기 때문에 소집단 활동에 비해 다소 폐쇄적 의사소통의 성격을 갖는다. 따라서 소집단 활동이 의사소통 책임감을 높일 수 있다는 점에서, 수행할 수 있는 과제 유형이 다양하다는 점에서 의사소통 의지를 향상시킬 수 있는 집단 크기라 할 수 있다.

(5) 준비도

준비도는 의사소통 과제에 대해 충분히 준비한 후에 말하는 상황으로 의사소통 의지가 높을 것이라 예상하였다. 그러나 예상과 달리 준비도 상황 변인에서 의사소통 의지의 평균은 국적 다음으로 두 번째로 낮은 순위를 차지하였다. 이는 준비된 말하기에서 학습자가 의사소통에 대한 부담을 갖는다는 것을 의미한다.

- ◆ 준비를 제대로 못 할 때 말하고 싶지 않습니다. 왜냐하면 사람들 앞에서 자신 있게 말하고 싶은데 준비를 제대로 못 할 때 너무 긴장하고 떨려서 제 실력을 발휘할 수 없기 때문입니다. [S4-unWTC]
- ◆ 수업 시간에 과제를 발표했을 때 내용을 충분히 준비하지 못하고 한국말도 유창하게 하지 못하기 때문에 느린 말하기가 교수님과 선생님들에게 짜증난 것 같았다. 그래서 기분이 나빠지고 자신이 없어진다. [S23-unWTC]

S4는 언어연수생으로 준비의 정도가 낮을 때 불안으로 인해 의사소통 의지가 낮아진다고 하였다. 하지만 준비의 정도가 높으면 사람들 앞에서 자신 있게 의사소통을 할 수 있다고 하였다. S23은 대학원생으로 ‘교수님과 선생님들’에서 선생님은 동료 대학원생을 의미한다. 이 역시 말하기 과제에 대한 준비가 충분하지 못한 경우 자신감 부족으로 인해 의사소통 의지가 낮아진다는 것을 확인할 수 있다. 학습자의 초점일지에서 준비도에 관한 내용은 발표나 교실 전체 활동으로 이루어지는 상황에서 주로 나타났다. 충분히 준비되지 않은 상태에서 발표를 하거나 사람들 앞에서 말을 해야 할 때 의사소통 의지가 낮아진다는 것이다. 이는 의사소통을 준비한다는 것에 대한 절대적 기준이 없기 때문으로 보인다. 학습자가 얼마나 그리고 어디까지 준비해야 자신이 말하기 과제를 원활하게 수행할 수 있는지에 대한 기준이 없는 것이다. 준비되지 않은 상황에서의 말하기는 불안을 가중시키기 때문에, 특히 발표나 교실 전체 활동 상황에서 학습자가 말하기를 준비할 수 있는 시간과 방법 등 명확한 기준을 제시할 필요가 있다.

4. 학습자 정보와 상황 의사소통 의지 간 관계 분석

본 연구는 의사소통 의지의 특성적 측면이 아닌 상황적 측면에 주목하였으며, 지금까지 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인의 우선순위를 살펴보았다. 의사소통 의지의 특성적 측면에 주목한 연구들은 대부분 특성 의사소통 의지와 다른 정의적 변인들과의 관계를 밝히고자 하였다. 또한 학습자의 성별이나 숙달도, 학습기간과 같은 학습자 정보와 특성 의사소통 의지 간 관계에 대해서는 국내 연구를 통해 논의된 바 있다(남정미, 2011; 안승주, 2013; 이해련·김우형, 2006).

특성 의사소통 의지와 상황 변인이 상호작용함에 따라 생겨난 상황 의사소통 의지는 학습자가 처한 교실 상황뿐만 아니라 학습자 정보에 따라서도 영향을 받는

다. 기존의 연구들이 의사소통 의지를 측정할 때 사용한 도구는 특성 의사소통 의지를 측정하기 위한 도구(McCroskey, 1992)이기 때문에 학습자 정보와 상황 의사소통 의지 간 관계를 새롭게 살펴볼 필요가 있다. 본고에서 상황 의사소통 의지에 영향을 미칠 것이라 예상한 학습자 정보는 성별(남성, 여성), 학적(언어연수생, 학부생, 대학원생), 한국어 수준(중급, 고급)이다.

학습자 정보와 상황 의사소통 의지 간의 관계를 다음 3가지 방법으로 분석하였다. 첫째, 반복측정 분산분석을 통해 학습자 집단(성별, 학적, 한국어 수준)에 따라 상황 변인의 우선순위에 차이가 있는지를 확인하였다. 둘째, 일원배치 분산분석을 통해 학습자 집단에 따라 전반적 상황 의사소통 의지의 평균에 차이가 있는지를 확인하였다. 이때 독립 변인은 3개의 학습자 정보(성별, 학적, 한국어 수준)이며 종속 변인은 전반적 상황 의사소통 의지(상황별 의사소통 의지의 전체 평균)이다. 셋째, 다변량 분산분석을 통해 학습자 집단에 따라 학습자의 상황별 의사소통 의지에 있는지를 확인하였다. 이때 독립 변인은 3개의 학습자 정보(성별, 학적, 한국어 수준)이며 종속 변인은 14개의 상황별 의사소통 의지의 평균이다.

1) 학습자 집단별 상황 변인의 우선순위 차이

먼저 성별에 따른 상황별 의사소통 의지의 평균(<표 III-10>, [그림 III-6])은 대체로 여성이 높은 편이지만 토의/토론, 화제 지식, 화제 친숙도, 화제 민감도에 대해서는 남성이 여성보다 의사소통 의지가 높다. 의사소통 의지 평균의 상위 3순위와 하위 3순위인 상황 변인을 살펴보면, 남성은 대화자 숙달도에서 의사소통 의지(3.77)가 가장 높으며 그 다음이 화제 지식(3.72), 토의/토론(3.71)이다. 여성은 대화자 숙달도(3.90)가 가장 높지만 2순위부터는 남성과 다른 양상을 보여, 2순위는 화제 흥미(3.89), 대화(3.71)가 3순위를 차지하였다. 반면, 하위 3순위는 남성의 경우 대화자 국적(2.59)에서 의사소통 의지가 가장 낮으며 다음으로 낮은 변인은 준비도(3.23)와 짝 활동(3.23)이다. 여성의 경우 역시 대화자 국적(2.63)에서 의사소통 의지가 가장 낮으며 다음으로 낮은 변인은 화제 친숙도(3.40)와 화제 민감도(3.41)이다.

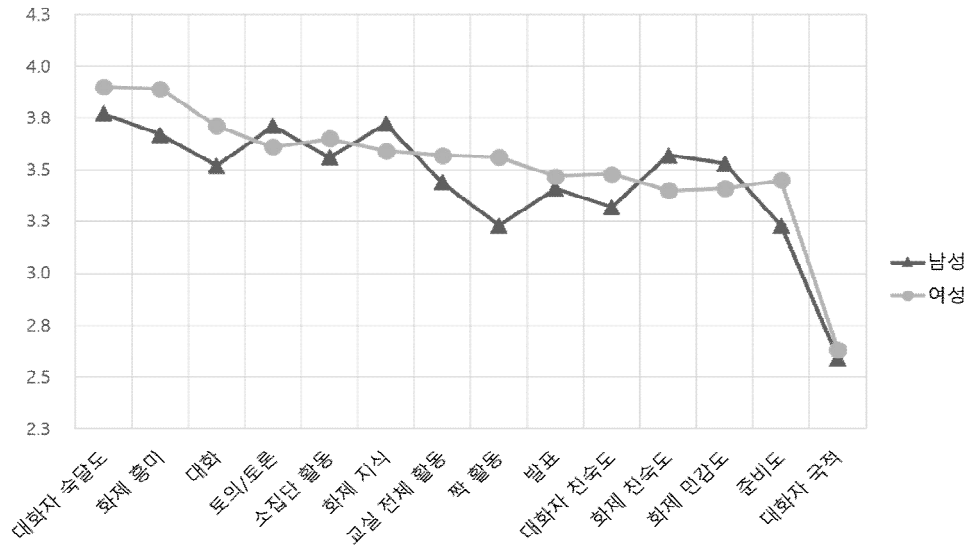
이를 정리하면 자신보다 한국어를 잘하는 대화자에 대해 남성과 여성 학습자 모두 의사소통 의지가 가장 높다. 그러나 2순위부터는 성별에 따른 차이가 나타난

다. 남성은 자신이 잘 알고 있는 화제에서 의사소통 의지가 높은 반면, 여성은 자신이 흥미 있는 화제에서 의사소통 의지가 높다. 또한 3순위의 경우 남성은 토의/토론 상황에서 여성은 대화 상황에서 의사소통 의지가 높다.

<표 Ⅲ-10> 성별에 따른 상황별 의사소통 의지의 평균

상황 변인	전체		남성		여성	
	평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차
대화자 숙달도	3.88	(.88)	3.77	(1.06)	3.90	(.84)
화제 흥미	3.84	(.88)	3.67	(.91)	3.89	(.88)
대화	3.68	(.88)	3.52	(.99)	3.71	(.85)
토의/토론	3.63	(.79)	3.71	(.71)	3.61	(.80)
소집단 활동	3.63	(.83)	3.56	(.86)	3.65	(.83)
화제 지식	3.61	(.73)	3.72	(.80)	3.59	(.72)
교실 전체 활동	3.54	(.90)	3.44	(.99)	3.57	(.88)
짝 활동	3.50	(.92)	3.23	(1.10)	3.56	(.87)
발표	3.46	(.84)	3.41	(.85)	3.47	(.84)
대화자 친숙도	3.45	(1.03)	3.32	(1.10)	3.48	(1.02)
화제 친숙도	3.44	(.81)	3.57	(.90)	3.40	(.79)
화제 민감도	3.43	(.79)	3.53	(.84)	3.41	(.78)
준비도	3.41	(.96)	3.23	(.90)	3.45	(.97)
대화자 국적	2.63	(1.13)	2.59	(1.30)	2.63	(1.09)

[그림 Ⅲ-6] 성별에 따른 상황별 의사소통 의지의 우선순위



상황별 의사소통 의지의 우선순위에 집단 간 유의한 차이가 있는지를 확인하기 위해 반복측정 분산분석을 시행하였다. 그 결과, 남성과 여성 집단 간 우선순위의 차이 효과(성별*의사소통 의지)가 유의한 것으로 나타났다($p=.043$, <표 Ⅲ-11>).

<표 Ⅲ-11> 성별과 상황별 의사소통 의지 간 상호작용 효과

	값 (Wilks' λ)	F	df1	df2	유의 확률
성별* 의사소통 의지	.824	1.858	13	113	.043

의사소통 의지의 우선순위가 성별에 따라 차이가 있음을 확인하였기에, 이번에는 남성과 여성 학습자 각각에게서 어떤 상황 변인에서 우선순위의 차이가 나타나는지를 확인하고자 남성과 여성 학습자 집단에 대하여 각각 대비검정을 실시하였다. 대비검정 결과 확인된 유의확률(p)을 남성의 경우 <표 Ⅲ-12>에, 여성의 경우 <표 Ⅲ-13>에 정리하였다.

<표 III-12> 상황별 의사소통 의지 평균 차이의 대비검정: 남성

	대화자 숙달도	화제 지식	토의/ 토론	화제 흥미	화제 친숙도	소집단 활동	화제 민감도	대화	교실 전체	발표	대화자 친숙도	작 활동	준비도	대화자 국적
대화자 숙달도		.815	.746	.643	.314	.217	.305	.236	.134	.071	.106	.030	.039	.000
화제 지식			.935	.691	.223	.199	.254	.158	.088	.103	.088	.041	.020	.000
토의/ 토론				.728	.296	.114	.166	.171	.037	.052	.094	.016	.029	.000
화제 흥미					.485	.389	.347	.395	.219	.149	.105	.047	.071	.001
화제 친숙도						.875	.780	.731	.370	.386	.338	.127	.168	.002
소집단 활동							.856	.813	.422	.291	.300	.065	.138	.001
화제 민감도								.960	.618	.492	.346	.180	.210	.003
대화									.447	.548	.465	.140	.195	.001
교실 전체										.871	.702	.257	.393	.002
발표											.724	.232	.371	.001
대화자 친숙도												.721	.644	.005
작 활동													1.000	.002
준비도														.002

먼저, <표 III-12>에서 남성 학습자 집단을 살펴보면 대화자 국적만이 다른 모든 상황 변인에 비해 유의하게 낮다는 것을 확인할 수 있다. 또한 작 활동에서의 의사소통 의지가 대화자 숙달도와 화제 지식, 토의/토론, 화제 흥미에서보다 유의하게 낮다. 이로 보아 남성 학습자는 작 활동 상황에서 의사소통 의지가 비교적 낮음을 확인할 수 있다.

반면, <표 III-13>에서 여성 학습자 집단을 살펴보면 화제 범주에서는 화제 흥미, 화제 지식 순으로 의사소통 의지가 높았으며, 대화자 범주에서는 대화자 숙달도, 대화자 친숙도, 대화자 국적 순으로 의사소통 의지가 높았다. 과제 유형에서는 발표 과제에서의 의사소통 의지가 가장 낮았다. 이는 전체 학습자 집단과 같은 결과로 여성 학습자가 113명으로 전체 학습자(140명)의 80%이상을 차지하였기 때문인 것으로 보인다. 그러나 집단 크기 범주에서는 소집단 활동에서 의사소통 의지가 가장 높았던 전체 집단과 달리, 여성 학습자는 집단 크기 범주 내 상황 변인

간에 유의한 차이가 없었다.

<표 III-13> 상황별 의사소통 의지 평균 차이의 대비검정: 여성

	대화자 숙달도	화제 흥미	대화	소집단 활동	토의/ 토론	화제 지식	교실 전체	짝 활동	대화자 친숙도	발표	준비도	화제 민감도	화제 친숙도	대화자 국적
대화자 숙달도		.937	.019	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
화제 흥미			.036	.005	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
대화				.547	.097	.108	.010	.066	.042	.000	.009	.001	.000	.000
소집단 활동					.196	.206	.064	.147	.114	.001	.025	.001	.000	.000
토의/ 토론						.937	.512	.606	.299	.021	.135	.005	.008	.000
화제 지식							.602	.677	.295	.019	.129	.005	.001	.000
교실 전체								.982	.506	.082	.217	.060	.020	.000
짝 활동									.486	.147	.295	.083	.051	.000
대화자 친숙도										.779	.724	.541	.434	.000
발표											.880	.628	.484	.000
준비도												.874	.771	.000
화제 민감도													.846	.000
화제 친숙도														.000

따라서 성별에 따른 학습자 집단의 의사소통 의지의 우선순위는 여성은 집단 크기 범주에서 하위 변인 간 유의한 차이가 없었다는 것을 제외하고는 전체 학습자 집단과 유사한 양상을 보였으며, 남성의 경우 짝 활동과 대화자 국적에서만 유의한 차이를 보였다.

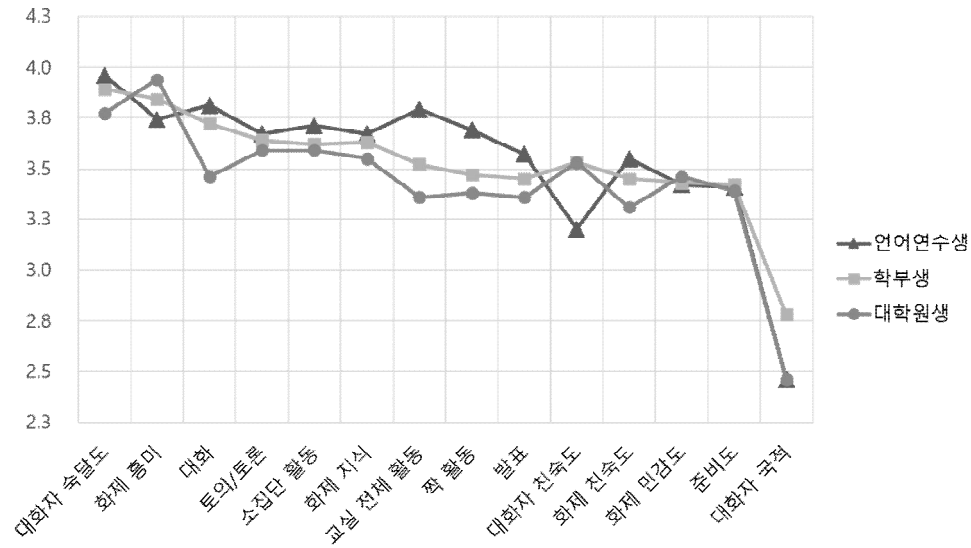
다음으로 학적에 따른 상황별 의사소통 의지의 평균(<표 III-14>, [그림 III-7])은 대체로 언어연수생이 높고 대학원생이 낮다. 특히 교실 전체 활동에 대해서 언어연수생의 의사소통 의지가 다른 두 집단에 비해 매우 높다는 것을 확인할 수 있다. 반면, 대화자 친숙도 변인에서는 언어연수생의 의사소통 의지가 가장 낮다. 의사소통 의지 평균의 상위 3순위와 하위 3순위 상황 변인을 살펴보면, 언어연수생의 경우, 대화자 숙달도(3.96)에서의 의사소통 의지가 가장 높았으며 대화

(3.81)가 2순위, 교실 전체 활동(3.79)이 3순위를 차지하였다. 하위 3순위는 대화자 국적(2.46)이 가장 낮으며, 다음으로 낮은 변인은 대화자 친숙도(3.20)와 준비도(3.41)이다. 학부생의 경우, 대화자 숙달도(3.89) 변인에서 의사소통 의지가 가장 높았으며 화제 흥미(3.84)가 2순위, 대화가(3.72)로 3순위를 차지하였다. 하위 3순위는 대화자 국적(2.78)이 가장 낮으며, 다음으로 낮은 변인은 준비도(3.42)와 화제 민감도(3.43)이다. 대학원생의 경우, 화제 흥미(3.94)가 1순위, 대화자 숙달도(3.77)가 2순위, 토의/토론과 소집단 활동(3.59)이 3순위를 차지하였다. 하위 3순위는 대화자 국적(2.46)이 가장 낮으며, 다음으로 낮은 변인은 화제 친숙도(3.31), 발표와 교실 전체 활동(3.36)이다.

<표 Ⅲ-14> 학적에 따른 상황별 의사소통 의지의 평균

상황 변인	전체		언어연수생		학부생		대학원생	
	평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차
대화자 숙달도	3.88	(.88)	3.96	(.79)	3.89	(.88)	3.77	(.99)
화제 흥미	3.84	(.88)	3.74	(.94)	3.84	(.87)	3.94	(.86)
대화	3.68	(.88)	3.81	(.75)	3.72	(.85)	3.46	(1.02)
토의/토론	3.63	(.79)	3.67	(.73)	3.64	(.78)	3.59	(.86)
소집단 활동	3.63	(.83)	3.71	(.78)	3.62	(.86)	3.59	(.84)
화제 지식	3.61	(.73)	3.67	(.56)	3.63	(.74)	3.55	(.84)
교실 전체 활동	3.54	(.90)	3.79	(.67)	3.52	(.93)	3.36	(1.00)
짝 활동	3.50	(.92)	3.69	(.97)	3.47	(.94)	3.38	(.85)
발표	3.46	(.84)	3.57	(.84)	3.45	(.82)	3.36	(.90)
대화자 친숙도	3.45	(1.03)	3.20	(1.19)	3.53	(.98)	3.53	(.95)
화제 친숙도	3.44	(.81)	3.55	(.74)	3.45	(.82)	3.31	(.86)
화제 민감도	3.43	(.79)	3.42	(.78)	3.43	(.80)	3.46	(.79)
준비도	3.41	(.96)	3.41	(.98)	3.42	(1.00)	3.39	(.89)
대화자 국적	2.63	(1.13)	2.46	(1.15)	2.78	(1.15)	2.46	(1.04)

[그림 Ⅲ-7] 학적에 따른 상황별 의사소통 의지의 우선순위



상황별 의사소통 의지의 우선순위에 집단 간 유의한 차이가 있는지를 확인하기 위해 반복측정 분산분석을 시행하였다. 그 결과, 언어연수생, 학부생, 대학원생 집단 간 우선순위의 차이 효과(학적*의사소통 의지)가 유의하지 않은 것으로 나타났다($p=.186$, <표 Ⅲ-15>).

<표 Ⅲ-15> 학적과 상황별 의사소통 의지 간 상호작용 효과

	값 (Wilks' λ)	F	df1	df2	유의 확률
학적* 의사소통 의지	.763	1.261	26	226	.186

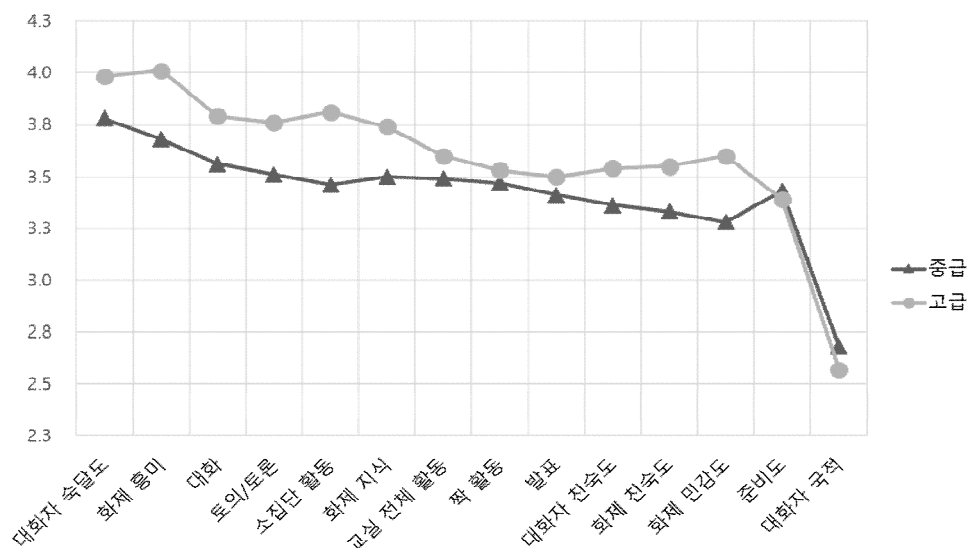
이를 정리하면, 언어연수생과 학부생은 자신보다 한국어 숙달도가 높은 대화자에 대해 의사소통 의지가 가장 높고, 대학원생은 자신이 흥미 있다고 생각하는 화제에서 의사소통 의지가 가장 높다. 반면 세 집단 모두 대화자 국적에서 의사소통 의지가 가장 낮다. 그러나 학적에 따른 상황 의사소통 의지의 우선순위에는 유의한 차이가 없다.

마지막으로 한국어 수준에 따른 상황별 의사소통 의지의 평균(<표 III-16>, [그림 III-8])은 대화자 국적을 제외한 모든 상황 변인에서 중급 학습자의 의사소통 의지가 고급 학습자에 비해 높았다. 의사소통 의지 평균의 상위 3순위와 하위 3순위 상황 변인을 살펴보면, 중급 학습자의 경우 대화자 숙달도(3.78)에서 의사소통 의지가 가장 높으며 화제 흥미(3.68)가 2순위, 대화(3.56)가 3순위를 차지하였다. 하위 3순위로는 대화자 국적(2.68)에서 의사소통 의지가 가장 낮으며 다음으로 낮은 변인은 화제 민감도(3.28)와 화제 친숙도(3.33)이다. 고급 학습자의 경우, 화제 흥미(4.01)에서 의사소통 의지가 가장 높으며 대화자 숙달도(3.98)가 2순위, 소집단 활동(3.81)이 3순위를 차지하였다. 하위 3순위로는 대화자 국적(2.57)에서 의사소통 의지가 가장 낮으며 다음으로 낮은 변인은 준비도(3.39)와 발표(3.50)이다. 이를 정리하면 중급 학습자와 고급 학습자는 1순위가 2순위가 각각 반대이다. 중급 학습자는 본인보다 한국어를 잘하는 대화자에 대해 의사소통 의지가 가장 높으며 고급 학습자는 자신이 흥미 있다고 생각하는 화제에 대해 의사소통 의지가 가장 높다. 2순위는 그 반대로 중급 학습자는 화제 흥미에서, 고급 학습자는 대화자 숙달도에서 두 번째로 의사소통 의지가 높다.

<표 Ⅲ-16> 한국어 수준에 따른 상황별 의사소통 의지의 평균

상황 변인	전체		중급		고급	
	평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차
대화자 숙달도	3.88	(.88)	3.78	(.85)	3.98	(.91)
화제 흥미	3.84	(.88)	3.68	(.88)	4.01	(.86)
대화	3.68	(.88)	3.56	(.84)	3.79	(.92)
토의/토론	3.63	(.79)	3.51	(.72)	3.76	(.84)
소집단 활동	3.63	(.83)	3.46	(.85)	3.81	(.78)
화제 지식	3.61	(.73)	3.50	(.70)	3.74	(.74)
교실 전체 활동	3.54	(.90)	3.49	(.84)	3.60	(.96)
짝 활동	3.50	(.92)	3.47	(.91)	3.53	(.95)
발표	3.46	(.84)	3.41	(.85)	3.50	(.84)
대화자 친숙도	3.45	(1.03)	3.36	(.93)	3.54	(1.13)
화제 친숙도	3.44	(.81)	3.33	(.78)	3.55	(.83)
화제 민감도	3.43	(.79)	3.28	(.79)	3.60	(.76)
준비도	3.41	(.96)	3.43	(.92)	3.39	(1.01)
대화자 국적	2.63	(1.13)	2.68	(1.13)	2.57	(1.13)

[그림 Ⅲ-8] 한국어 수준에 따른 상황별 의사소통 의지의 우선순위



상황별 의사소통 의지의 우선순위에 집단 간 유의한 차이가 있는지를 확인하기 위해 반복측정 분산분석을 시행하였다. 그 결과, 중급과 고급 집단 간 우선순위의 차이 효과(한국어 수준*의사소통 의지)가 유의한 것으로 나타났다($p=.012$, <표 III-17>).

<표 III-17> 한국어 수준과 상황별 의사소통 의지 간 상호작용 효과

	값 (Wilks' λ)	F	df1	df2	유의 확률
한국어 수준* 의사소통 의지	.795	2.236	13	113	.012

의사소통 의지의 우선순위가 한국어 수준에 따라 차이가 있음을 확인하였기에, 중급과 고급 학습자 각각에게서 어떤 상황 변인에서 우선순위의 차이가 나타나는지를 확인하고자 중급과 고급 학습자 집단에 대하여 각각 대비검정을 실시하였다. 대비검정 결과 확인된 유의확률(p)을 중급의 경우 <표 III-18>에, 고급의 경우 <표 III-19>에 정리하였다.

<표 III-18> 상황별 의사소통 의지 평균 차이의 대비검정: 중급

	대화자 숙달도	화제 흥미	대화	토의/ 토론	화제 지식	교실 전체	작 활동	소집단 활동	준비도	발표	대화자 친숙도	화제 친숙도	화제 민감도	대화자 국적
대화자 숙달도		.410	.022	.001	.002	.002	.005	.001	.002	.001	.003	.000	.000	.000
화제 흥미			.188	.028	.039	.033	.053	.022	.037	.015	.010	.000	.000	.000
대화				.464	.604	.332	.432	.433	.200	.115	.127	.008	.024	.000
토의/ 토론					.746	.919	.851	.958	.512	.304	.362	.093	.021	.000
화제 지식						.698	.721	.722	.400	.219	.293	.018	.030	.000
교실 전체							.884	.947	.517	.332	.338	.049	.052	.000
작 활동								.867	.660	.456	.462	.217	.157	.000
소집단 활동									.510	.295	.412	.077	.052	.000
준비도										.886	.803	.548	.390	.000
발표											.895	.565	.348	.000
대화자 친숙도												.744	.549	.000
화제 친숙도													.734	.000
대화자 민감도														.000

먼저 <표 III-18>에서 중급 학습자 집단을 살펴보면 화제와 대화자 범주에서 전체 학습자 집단과 유사한 우선순위를 보였다. 즉, 화제 범주에서는 화제 흥미와 화제 지식에서 의사소통 의지가 높으며, 대화자 범주에서는 대화자 숙달도, 대화자 친숙도, 대화자 국적 순으로 의사소통 의지가 높았다. 그러나 과제 유형과 집단 크기에 속한 상황 변인 간에는 유의한 차이가 없었다.

<표 III-19> 상황별 의사소통 의지 평균 차이의 대비검정: 고급

	화제 흥미	대화자 숙달도	소집단 활동	대화	토의/ 토론	화제 지식	교실 전체	화제 민감도	화제 친숙도	대화자 친숙도	작 활동	발표	준비도	대화자 국적
화제 흥미		.755	.055	.063	.013	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
대화자 숙달도			.082	.128	.045	.024	.003	.002	.001	.006	.001	.000	.000	.000
소집단 활동				.833	.423	.327	.021	.014	.005	.076	.003	.000	.004	.000
대화					.712	.568	.004	.047	.014	.129	.010	.001	.007	.000
토의/ 토론						.738	.043	.034	.018	.150	.016	.000	.016	.000
화제 지식							.162	.037	.011	.165	.057	.003	.016	.000
교실 전체								.944	.630	.739	.505	.222	.166	.000
화제 민감도									.586	.724	.576	.302	.211	.000
화제 친숙도										.942	.880	.582	.313	.000
대화자 친숙도											.969	.809	.418	.000
작 활동												.727	.384	.000
발표													.441	.000
준비도														.000

고급 학습자 집단과 중급 학습자 집단 간 차이가 있는 범주는 과제 유형과 집단 크기이다. 중급 학습자는 과제 유형과 집단 크기 내 상황 변인 간 유의한 차이가 없었던 반면, 고급 학습자는 과제 유형에서 발표 과제가 다른 과제에 비해 유의하게 의사소통 의지가 낮았으며, 집단 크기에서는 소집단 활동이 유의하게 의사소통 의지가 높았다(<표 III-19>). 따라서 중급 학습자의 경우 과제 유형이나 집단 크기보다는 화제나 대화자가 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인이다. 반면 고급 학습자는 중급 학습자와는 달리 소집단 활동에서 의사소통 의지가 높고 발표에서 의사소통 의지가 낮기 때문에 고급 학습자의 의사소통 의지 향상을 위해 차별된 교육 설계가 필요하다.

2) 학습자 정보와 전반적 상황 의사소통 의지 간 관계

앞서 학습자 집단에 따른 상황별 우선순위 차이에 대해 알아보았다. 본 절에서는 학습자 집단에 따라 상황 의사소통 의지에 차이가 나타나는지를 살펴볼 것이다. 먼저 학습자의 성별, 학적, 한국어 수준이 전반적 상황 의사소통 의지에 유의미한 영향을 미치는지를 분석하였다. 전반적 상황 의사소통 의지란, 의사소통 의지에 영향을 미치는 14개 상황 변인 전체에서의 의사소통 의지 평균을 의미한다²⁰⁾.

먼저 학습자의 성별에 따라 전반적 상황 의사소통 의지의 평균에 차이가 있는지를 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)을 통해 확인하였으며, 그 결과는 다음과 같다.

<표 Ⅲ-20> 성별에 따른 전반적 상황 의사소통 의지의 기술통계 및 one-way ANOVA 결과

집단		수	상황 의사소통 의지 평균	표준편차	F	유의 확률
성별	남성	27	3.41	.65	.763	.38
	여성	108	3.52	.56		
	전체	135	3.49	.58		

남성 학습자의 전반적 상황 의사소통 의지(표준편차)는 3.41(.65)이며 여성 학습자는 3.52(.56)로 여성이 .11 더 높지만 두 집단 간에는 통계적으로 유의한 차이가 없다($F=.763$, $p=.38$).

20) 맥크로스키(McCroskey, 1992)는 특성 의사소통 의지를 측정하기 위한 12개의 문항을 통해 의사소통 의지를 측정하고 그것의 평균을 응답자의 특성 의사소통 의지라고 하였다.

학적에 따른 분석 결과는 다음과 같다.

<표 Ⅲ-21> 학적에 따른 전반적 상황 의사소통 의지의 기술통계 및 one-way ANOVA 결과

집단		수	상황 의사소통 의지 평균	표준편차	F	유의 확률
학적	언어연수생	33	3.52	.49	.358	.70
	학부생	67	3.52	.63		
	대학원생	35	3.42	.55		
	전체	135	3.49	.58		

언어연수생의 전반적 상황 의사소통 의지(표준편차)는 3.52(.49)이며 학부생은 3.52(.63), 대학원생은 3.42(.55)로 언어연수생과 학부생의 상황 의사소통 의지 평균은 같으며 대학원생은 언어연수생과 학부생보다 .10이 낮다. 그러나 세 집단 간에는 통계적으로 유의한 차이가 없다($F=.358$, $p=.70$).

한국어 수준에 따른 분석 결과는 다음과 같다.

<표 Ⅲ-22> 한국어 수준에 따른 전반적 상황 의사소통 의지의 기술통계 및 one-way ANOVA 결과

집단		수	상황 의사소통 의지 평균	표준편차	F	유의 확률
한국어 수준	중급	67	3.43	.58	1.94	.17
	고급	68	3.56	.57		
	전체	135	3.49	.58		

중급 학습자의 전반적 상황 의사소통 의지(표준편차)는 3.42(.58)이며 고급 학습자는 3.56(.57)으로 중급 학습자가 .14 높다. 그러나 두 집단 간에는 통계적으로 유의한 차이가 없다($F=1.94$, $p=.17$).

이상의 결과를 정리하면, 성별, 학적, 한국어 수준에 따른 전반적 상황 의사소통 의지에는 차이가 없다.

3) 학습자 정보와 상황별 의사소통 의지 간 관계

앞서 살펴본 바와 같이 전반적 상황 의사소통 의지 수준에서는 학습자 집단에 따른 차이를 확인할 수 없었다. 그러나 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인 수준에서는 학습자 집단에 따른 상황별 의사소통 의지에 차이가 있음을 확인할 수 있었다²¹⁾. 우선, 상황 변인 수준에서 학습자 집단에 따른 차이가 유의한지를 개략적으로 확인하기 위해 다변량 분산분석(MANOVA)을 수행한 결과를 <표 III-23>에 정리하였다.

<표 III-23> 학습자 집단에 따른 상황별 의사소통 의지 차이에 대한 MANOVA 결과

	값 (Wilks' λ)	F	df1	df2	유의 확률
성별	.799	1.927	14	107	.031
학적	.690	1.559	28	214	.043
한국어 수준	.795	1.973	14	107	.027

위의 표를 통해 학습자의 성별($p=.031$), 학적($p=.043$), 한국어 수준($p=.027$)에 따라 상황별 의사소통 의지에 유의한 차이가 있음을 확인할 수 있다. 구체적으로 집단에 따라 어떤 상황 변인에서 의사소통 의지의 차이가 있는지를 알아보기 위해 일변량 검정을 수행한 결과를 살펴보겠다.

(1) 성별에 따른 상황별 의사소통 의지의 차이

한국어 학습자의 성별이 어떤 상황 변인에서 의사소통 의지에 영향을 미치는지에 대한 일변량 분석 결과는 다음과 같다.

21) 본고에서 의사소통 의지에 영향을 미칠 것이라 가정한 학습자 정보는 성별과 학적, 한국어 수준 3가지이다. 그러나 민병곤 외(2016)는 한국어 학습 기간과 한국 거주 기간이 이주민의 한국어 의사소통에서 느끼는 어려움에 영향을 미치며, 그 과정에서 한국어 학습 기간이 조절 변인으로 작용할 수 있다고 하였다. 본 연구에서도 이를 참고하여 한국어 학습자의 한국 거주 기간과 한국어 학습 기간이 의사소통 의지에 미치는 영향을 통제하고자 다변량 분산분석 시 공변인으로 한국 거주 기간(년)과 한국어 학습 기간(년)을 설정하였다.

<표 III-24> 성별에 따른 상황별 의사소통 의지의 차이에 대한 일변량 분석 결과

			제공합	자유도	평균제공	F	유의 확률
성 별	화제	화제 지식	.100	1	.100	.198	.657
		화제 친숙도	.906	1	.906	1.543	.217
		화제 흥미	.099	1	.099	.135	.714
		화제 민감도	.552	1	.552	.972	.326
	대화자	대화자 국적	.742	1	.742	.583	.447
		대화자 친숙도	2.824	1	2.824	2.809	.096
		대화자 숙달도	.000	1	.000	.000	.982
	과제 유형	발표	.058	1	.058	.077	.781
		토의/토론	.884	1	.884	1.432	.234
		대화	.773	1	.773	1.054	.307
	집단 크기	교실 전체 활동	.017	1	.017	.021	.885
		소집단 활동	.041	1	.041	.061	.805
		작 활동	3.445	1	3.445	4.412	.038
준비도		1.439	1	1.439	1.484	.226	
*오차 ²²⁾			각주 22)에 제시하였음.				

<표 III-24>에서 확인할 수 있는 것과 같이 학습자의 성별의 경우, 오직 작 활동 변인에서 의사소통 의지에 대해 차이를 보인다($p=.038$).

22)

<표 III-25> 학습자 집단에 따른 상황별 의사소통 의지의 차이에 대한 일변량 분석의 오차

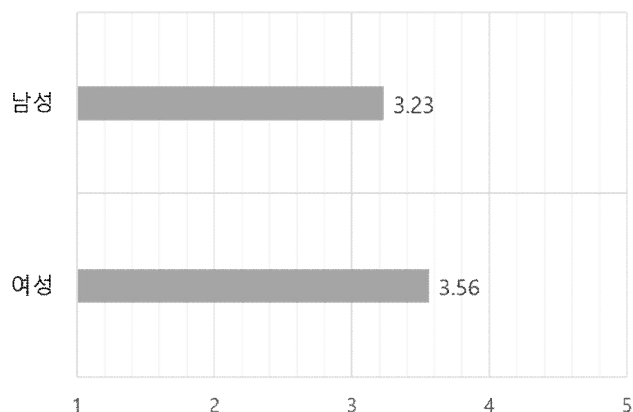
			제공합	자유도	평균제공	F	유의 확률
오차	화제	화제 지식	60.565	120	.505		
		화제 친숙도	70.487	120	.587		
		화제 흥미	87.995	120	.733		
		화제 민감도	68.076	120	.567		
	대화자	대화자 국적	152.604	120	1.272		
		대화자 친숙도	120.642	120	1.005		
		대화자 숙달도	91.400	120	.762		
	과제 유형	발표	89.123	120	.743		
		토의/토론	74.087	120	.617		
		대화	88.071	120	.734		
	집단 크기	교실 전체 활동	95.060	120	.792		
		소집단 활동	79.748	120	.665		
		짝 활동	93.703	120	.781		
준비도		116.389	120	.970			

남성과 여성 중에 어떤 집단이 짝 활동에서 의사소통 의지가 높은지를 평균 비교를 통해 확인하였다.

[그림 Ⅲ-9] 성별-짝 활동 상황 의사소통 의지

<표 Ⅲ-26> 성별-짝 활동
상황 의사소통 의지

성별	N	평균	표준편차
남성	27	3.23	1.10
여성	111	3.56	.87
전체	138	3.50	.92



위의 <표 Ⅲ-26>, [그림 Ⅲ-9]에서 살펴볼 수 있는 것과 같이 짝 활동에서 여성 학습자의 의사소통 의지가 남성 학습자보다 .33 더 높다. 따라서 교실에서 말하기 과제를 수행할 때 집단 크기가 작은 짝 활동에서 남성보다 여성의 의사소통 의지가 더 높다는 것을 알 수 있다.

(2) 학적에 따른 상황별 의사소통 의지의 차이

학적이 어떤 상황 변인에서 의사소통 의지에 영향을 미치는지에 대한 일변량 분석 결과는 다음과 같다.

<표 Ⅲ-27> 학적에 따른 상황별 의사소통 의지의 차이에 대한 일변량 분석 결과

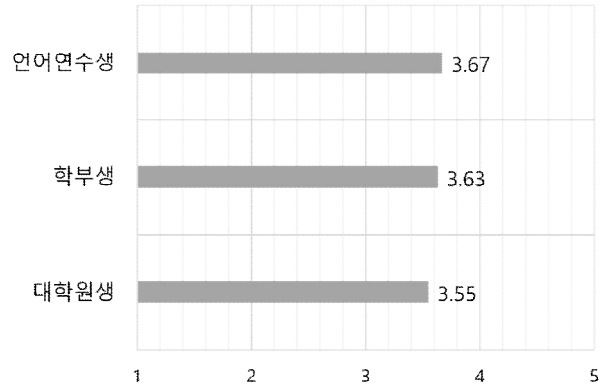
			제곱합	자유도	평균제곱	F	유의 확률
학 적	화제	화제 지식	3.867	2	1.933	3.831	.024
		화제 친숙도	3.982	2	1.991	3.389	.037
		화제 흥미	.319	2	.160	.218	.805
		화제 민감도	.279	2	.139	.246	.783
	대화자	대화자 국적	2.023	2	1.012	.795	.454
		대화자 친숙도	4.627	2	2.313	2.301	.105
		대화자 숙달도	1.570	2	.785	1.031	.360
	과제 유형	발표	1.273	2	.636	.857	.427
		토의/토론	.981	2	.491	.794	.454
		대화	6.546	2	3.273	4.459	.014
	집단 크기	교실 전체 활동	5.692	2	2.846	3.593	.031
		소집단 활동	1.044	2	.522	.786	.458
		짝 활동	.979	2	.490	.627	.536
	준비도		.578	2	.289	.298	.743
	*오차		각주 22)에 제시하였음.				

분석 결과, 학적은 화제 지식($p=.024$), 화제 친숙도($p=.037$), 대화($p=.014$), 교실 전체 활동($p=.031$)에서 의사소통 의지의 차이를 보였다. 구체적으로 언어연수생, 학부생, 대학원생 중 어떤 집단 간에 차이가 있는지를 알아보기 위해 의사소통 의지 평균 비교와 대비검정을 실시하였다.

[그림 Ⅲ-10] 학적-화제 지식 상황 의사소통 의지

<표 Ⅲ-28> 학적-화제 지식
상황 의사소통 의지

학적	N	평균	표준편차
언어연수생	33	3.67	.56
학부생	72	3.63	.74
대학원생	35	3.55	.84
전체	140	3.62	.73



먼저 <표 Ⅲ-28>, [그림 Ⅲ-10]을 통해 확인할 수 있는 것과 같이 화제 지식이 높은 상황에서의 의사소통 의지는 언어연수생이 3.67로 가장 높으며 학부생이 3.62, 대학원생은 3.55로 가장 낮다.

<표 Ⅲ-29> 학적-화제 지식 상황 의사소통 의지에 대한 대비검정 결과

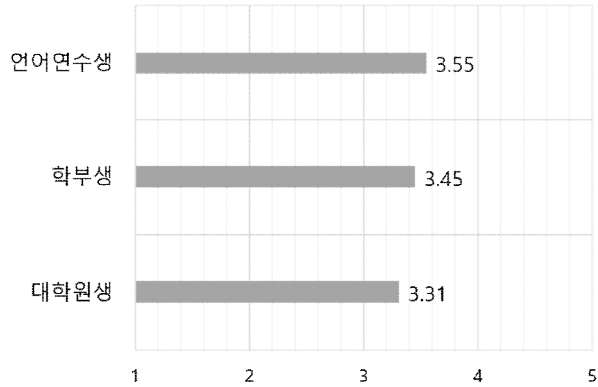
집단	집단	학부생			대학원생		
		차이 (추정값- 가설값)	표준오차	유의확률	차이 (추정값- 가설값)	표준오차	유의확률
	언어연수생	.170	.246	.492	.715	.296	.017
	학부생				.546	.219	.014

집단 간 차이를 분석한 결과(<표 Ⅲ-29>), 언어연수생과 학부생 집단 간 의사소통 의지의 차이에는 유의한 차이가 없었다($p=.492$). 그러나 언어연수생과 대학원생 간에는 유의한 차이가 있었으며($p=.017$), 학부생과 대학원생 간에도 유의한 차이가 있었다($p=.014$). 이는 언어연수생과 학부생이 대학원생에 비해 자신이 잘 알고 있는 화제에 대한 의사소통 의지가 높다는 것을 의미한다.

[그림 Ⅲ-11] 학적-화제 친숙도 상황 의사소통 의지

<표 Ⅲ-30> 학적-화제 친숙도 상황 의사소통 의지

학적	N	평균	표준편차
언어연수생	33	3.55	.74
학부생	69	3.45	.82
대학원생	35	3.31	.86
전체	137	3.44	.81



화제 친숙도의 경우 <표 Ⅲ-30>, [그림 Ⅲ-11]을 통해 확인할 수 있는 것과 같이 화제 친숙도가 높은 상황에서의 의사소통 의지는 언어연수생이 3.55로 가장 높으며 학부생이 3.45, 대학원생은 3.31로 가장 낮다.

<표 Ⅲ-31> 학적-화제 친숙도 상황 의사소통 의지에 대한 대비검정 결과

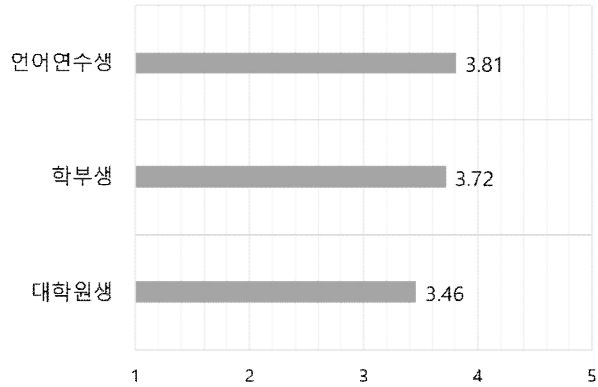
집단	학부생			대학원생		
	차이 (추정값- 가설값)	표준오차	유의확률	차이 (추정값- 가설값)	표준오차	유의확률
언어연수생	.410	.266	.126	.825	.319	.011
학부생				.415	.236	.081

집단 간 차이를 분석한 결과(<표 Ⅲ-31>), 언어연수생과 학부생, 학부생과 대학원생 간에는 유의한 차이가 없었다($p=.126$, $p=.081$). 그러나 언어연수생과 대학원생 간에는 유의한 차이가 있었다($p=.011$). 이는 언어연수생이 대학원생에 비해 자신에게 친숙한 화제에 대한 의사소통 의지가 높다는 것을 의미한다.

[그림 Ⅲ-12] 학적-대화 상황 의사소통 의지

<표 Ⅲ-32> 학적-대화
상황 의사소통 의지

학적	N	평균	표준편차
언어연수생	33	3.81	.75
학부생	71	3.72	.85
대학원생	35	3.46	1.02
전체	139	3.68	.88



대화의 경우 <표 Ⅲ-32>, [그림 Ⅲ-12]를 통해 확인할 수 있는 것과 같이 언어연수생의 의사소통 의지가 3.81로 가장 높으며 학부생이 3.72, 대학원생은 3.46으로 가장 낮다.

<표 Ⅲ-33> 학적-대화 상황 의사소통 의지에 대한 대비검정 결과

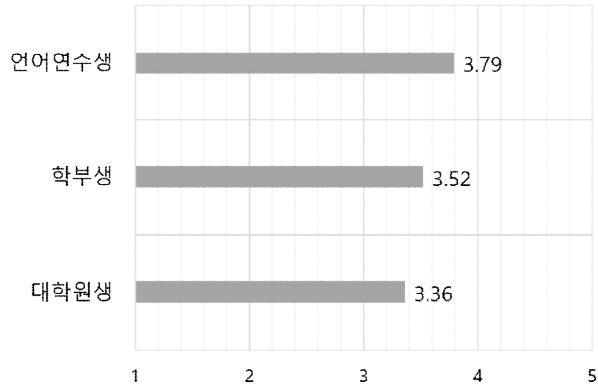
집단	학부생			대학원생		
	차이 (추정값- 가설값)	표준오차	유의확률	차이 (추정값- 가설값)	표준오차	유의확률
언어연수생	.122	.297	.682	.866	.357	.017
학부생				.744	.264	.006

집단 간 차이를 분석한 결과(<표 Ⅲ-33>), 언어연수생과 학부생 간에는 유의한 차이가 없었다($p=.682$). 그러나 언어연수생과 대학원생 간에는 유의한 차이가 있었으며($p=.017$), 학부생과 대학원생 간에도 유의한 차이가 있었다($p=.006$). 이를 통해 대화 상황에서 언어연수생과 학부생에 비해 대학원생의 의사소통 의지가 낮다는 것을 알 수 있다.

[그림 Ⅲ-13] 학적-교실 전체 활동 상황 의사소통 의지

<표 Ⅲ-34> 학적-교실 전체 활동 상황 의사소통 의지

학적	N	평균	표준편차
언어연수생	33	3.79	.67
학부생	71	3.52	.93
대학원생	35	3.36	1.00
전체	139	3.54	.90



교실 전체 활동의 경우 <표 Ⅲ-34>, [그림 Ⅲ-13]을 통해 확인할 수 있는 것과 같이 언어연수생의 의사소통 의지가 3.79로 가장 높으며 학부생이 3.52, 대학원생은 3.36으로 가장 낮다.

<표 Ⅲ-35> 학적-교실 전체 활동 상황 의사소통 의지에 대한 대비검정 결과

집단	학부생			대학원생		
	차이 (추정값- 가설값)	표준오차	유의확률	차이 (추정값- 가설값)	표준오차	유의확률
언어연수생	.563	.309	.071	.994	.371	.008
학부생				.431	.274	.118

집단 간 차이를 분석한 결과(<표 Ⅲ-35>), 언어연수생과 학부생, 학부생과 대학원생 간에는 유의한 차이가 없었다($p=.071$, $p=.118$). 그러나 언어연수생과 대학원생 간에는 유의한 차이가 있었다($p=.008$). 이는 교실 전체가 참여하는 말하기 활동에서 언어연수생의 의사소통 의지가 대학원생보다 높다는 것을 의미한다.

(3) 한국어 수준에 따른 상황별 의사소통 의지의 차이

마지막으로 한국어 수준이 어떤 상황 변인에서 의사소통 의지에 영향을 미치는지에 대한 일변량 분석 결과는 다음과 같다.

<표 III-36> 한국어 수준에 따른 상황별 의사소통 의지의 차이에 대한 일변량 분석 결과

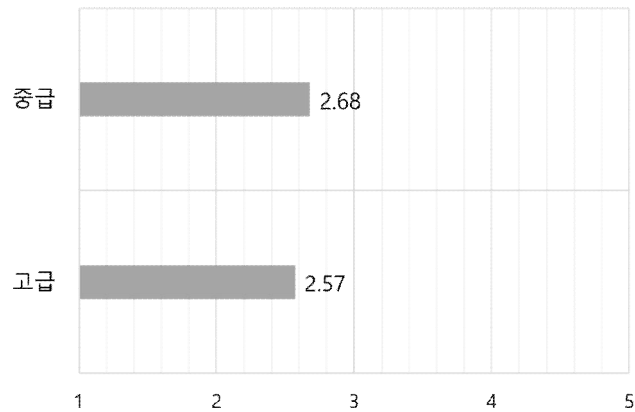
			제곱합	자유도	평균제곱	F	유의 확률
한국어 수준	화제	화제 지식	1.078	1	1.078	2.135	.147
		화제 친숙도	1.291	1	1.291	2.197	.141
		화제 흥미	.532	1	.532	.725	.396
		화제 민감도	.698	1	.698	1.230	.270
	대화자	대화자 국적	7.991	1	7.991	6.283	.014
		대화자 친숙도	1.829	1	1.829	1.820	.180
		대화자 숙달도	.106	1	.106	.139	.710
	과제 유형	발표	.259	1	.259	.349	.556
		토의/토론	.576	1	.576	.933	.336
		대화	.048	1	.048	.066	.798
	집단 크기	교실 전체 활동	.041	1	.041	.052	.821
		소집단 활동	.538	1	.538	.809	.370
		짝 활동	3.152	1	3.152	4.037	.047
	준비도		1.296		1.296	1.336	.250
*오차			각주 22)에 제시하였음.				

한국어 수준은 대화자 국적($p=.014$), 짝 활동($p=.047$)에서 의사소통 의지의 차이를 보였다. 중급과 고급 학습자 중 어떤 집단이 각각의 변인에서 의사소통 의지가 높은지를 평균 비교를 통해 확인하였다.

[그림 Ⅲ-14] 한국어 수준-대화자 국적 상황 의사소통 의지

<표 Ⅲ-37> 한국어 수준-대화자 국적 상황 의사소통 의지

성별	N	평균	표준편차
중급	72	2.68	1.13
고급	68	2.57	1.13
전체	140	2.63	1.13



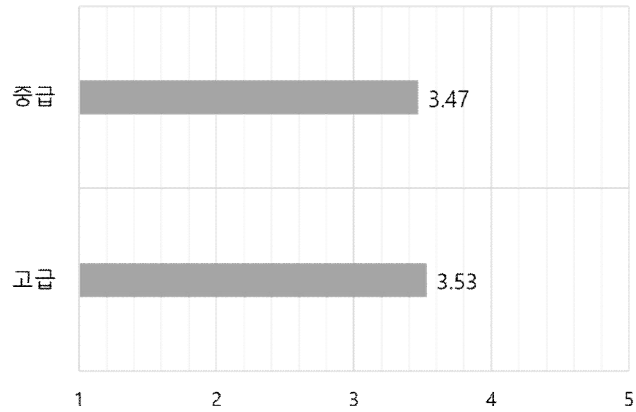
먼저 대화자 국적에 대한 의사소통 의지의 평균을 살펴보면(<표 Ⅲ-37>, [그림 Ⅲ-14]), 중급 학습자가 2.68, 고급 학습자가 2.57로 중급 학습자가 고급 학습자에 비해 .10이 높으며 그 차이가 유의하다. 전반적 상황 의사소통 의지(14개 상황 변인의 의사소통 의지 평균)는 고급 학습자(3.56)가 중급 학습자(3.43)보다 높음에도 같은 국적의 대화자에 대해서는 고급 학습자의 의사소통 의지가 오히려 낮다. 이는 한국어 수준이 높을수록 같은 국적을 지닌 대화자와의 의사소통 의지는 낮아진다는 것을 의미한다. 따라서 고급 학습자일수록 다양한 국적을 지닌 학습자로 교실 및 집단을 구성 또는 배치하는 것이 의사소통 의지 향상에 기여할 수 있다.

작 활동의 경우 <표 Ⅲ-38>, [그림 Ⅲ-15]를 통해 확인할 수 있는 것과 같이 중급 학습자의 의사소통 의지가 3.47, 고급 학습자가 3.53으로 고급 학습자가 중급 학습자보다 .07 높으며 그 차이가 유의하다. 이는 중급 학습자에 비해 고급 학습자가 작 활동에서의 의사소통을 선호한다는 것을 의미한다.

[그림 Ⅲ-15] 한국어 수준-짝 활동 상황 의사소통 의지

<표 Ⅲ-38> 한국어 수준-짝 활동 상황 의사소통 의지

성별	N	평균	표준편차
중급	70	3.47	.91
고급	68	3.53	.95
전체	138	3.50	.92



이상으로 학습자 정보에 따른 상황 의사소통 의지의 차이에 대해 살펴보았다. 다음 IV장에서는 지금까지의 분석 결과를 바탕으로 한국어 학습자의 의사소통 의지 향상을 위해 고려해야 할 상황 변인과 그에 따른 말하기 교육 설계에 대해 논의할 것이다.

IV. 한국어 학습자의 의사소통 의지 향상을 위한 말하기 교육 설계

지금까지 한국어 학습자의 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인 간의 우선 순위와 학습자 정보에 따른 우선순위의 차이를 살펴보았다. 이는 의사소통 의지 향상을 위해 고려해야 할 교실 상황 변인과 학습자 변인이 무엇인지에 대한 시사점을 제공해 준다.

1. 의사소통 의지 향상을 위해 고려해야 할 상황 변인

본고에서 설정한 한국어 교실 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인은 다음과 같다.

<표 IV-1> 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인

범주	화제				대화자		
상황 변인	① 화제 지식	② 화제 친숙도	③ 화제 흥미	④ 화제 민감도	⑤ 대화자 국적	⑥ 대화자 친숙도	⑦ 대화자 숙달도
범주	과제 유형			집단 크기			⑭ 준비도
상황 변인	⑧ 발표	⑨ 토의/토론	⑩ 대화	⑪ 교실 전체 활동	⑫ 소집단 활동	⑬ 짝 활동	

14개의 상황 변인 중 ⑦대화자 숙달도와 ③화제 흥미는 나머지 상황 변인에 비해 유의하게 의사소통 의지가 높았으며, ⑤대화자 국적은 나머지 상황 변인에 비해 유의하게 의사소통 의지가 낮았다. 따라서 다음과 같이 전체 상황 변인 간 우선순위를 나타낼 수 있다.

[그림 IV-1] 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인 간 우선순위



위의 그림에서 확인할 수 있는 것과 같이 자신보다 한국어 숙달도가 높은 대화자와 이야기할 때 그리고 흥미로운 화제에 대해 이야기할 때 의사소통 의지가 가장 높다. 반면, 자신과 같은 국적을 지닌 대화자에 대해서는 의사소통 의지가 가장 낮다. 14개의 상황 변인 중 의사소통 의지에 가장 긍정적인 영향을 미치는 대화자 숙달도와 가장 부정적인 영향을 미치는 대화자 국적은 모두 대화자 범주에 속하는 것으로 어떤 특성을 지닌 대화자와 의사소통하는지가 학습자의 의사소통 의지에 가장 중요한 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

의사소통 의지 향상을 위한 말하기 교육 설계에 있어 가장 이상적인 것은 앞서 살펴본 14개의 상황 변인 모두를 고려하는 것이다. 그러나 교사가 학습자의 의사소통 의지에 영향을 미치는 모든 상황 변인을 고려하는 것은 불가능하다. 따라서 학습자의 의사소통 의지를 향상 또는 감소시키는 데 많은 영향을 미치는 상황 변인을 교육 설계에 반영할 수 있다. 본고에서 상정한 상황 변인은 한국어 말하기 교육 설계 시 화제 선정, 학습자 배치 및 소집단 구성, 과제 설계 영역으로 구분할 수 있다. 영역별로 학습자의 의사소통 의지를 향상시키기 위해 고려해야 하는 변인은 무엇이며 이를 어떤 방식으로 교육 설계에 적용할 수 있는지에 대해 논의하겠다.

1) 화제 선정

언어 수업의 도입부에서는 일반적으로 수업에 대한 학습자의 흥미 및 동기를 유발하기 위해 화제에 대한 배경지식이나 관심 등을 활성화시킨다. 화제에 대한 학습자의 관심이 수업 전반에서의 의사소통 참여도와도 관련되기 때문이다. 본격적

으로 수업을 시작하기 전에 학습자의 화제에 대한 흥미를 유발하는 것도 물론 중요하지만 수업을 설계하기 전에 학습자의 화제에 대한 흥미 및 배경지식을 고려하는 것이 우선되어야 하며 이는 요구 분석(need analysis)²³⁾을 통해 이루어질 수 있다.

본 연구에서 학습자의 의사소통 의지에 영향을 미칠 것으로 예상한 화제 범주 내 하위 변인은 화제 지식, 화제 친숙도, 화제 흥미, 화제 민감도의 4가지이다. 학습자의 흥미와 배경지식, 민감도, 친숙도 등 모든 화제 범주 내 하위 변인을 고려하여 화제를 선정하는 것이 가장 이상적이지만 현실적으로 불가능하다. 따라서 다른 변인에 비해 유의미하게 높은 의사소통 의지를 보인 변인만을 고려하는 것이 효율적이다.

<표 IV-2> 화제 범주 내 상황 변인 간 우선순위

범주	화제						
상황 변인	화제 흥미	>	화제 지식	>	화제 민감도	≒	화제 친숙도

먼저 화제 범주에서 가장 높은 순위를 차지한 변인은 화제 흥미이다(<표 IV-2>). 화제 지식보다 화제 흥미에서 의사소통 의지가 높은 것은 화제에 대해 잘 알고 있을 때보다 화제에 대한 흥미와 관심이 있을 때 의사소통 의지가 더 높음을 의미한다. 두 번째로 높은 순위를 차지한 변인은 화제 지식이다. 이는 학습자가 화제에 대해 갖는 전문성(expertise)이 의사소통 의지를 향상시키며(MacIntyre et al., 1998), 학습자의 우수한 내용 지식(content knowledge)이 구어 말하기를 증진시킨다(Zuengler, 1993)는 연구 결과에서 그 근거를 찾을 수 있다.

또한 화제에 대한 흥미와 지식이 의사소통 의지를 높이는 것은 학습자가 해당 화제에 대해 갖는 의사소통 책임감과 관련된다. 자신에게 유용하고 중요한 정보는 그것에 대해 이야기하고, 질문하고, 알고자(또는 알리고자) 하는 책임감을 형성시

23) 브라운(Brown, 1995: 40-41)은 요구를 상황적 요구와 언어적 요구, 객관적 요구와 주관적 요구, 언어 내용 요구와 학습 과정 요구로 분류하였다. 화제 선정과 관련된 요구는 주관적 요구이다. 주관적 요구는 학습자의 학습 방법, 선호하는 학습 활동 유형, 중요시하는 언어 기능, 도달하고자 하는 목표 등으로 학습자에 따라 필요와 기대가 다르며 교수·학습 방법을 상세화하는 데 필요한 정보를 제공한다.

키며, 형성된 책임감이 해당 화제에 대한 정보 및 내용을 자세하게(fully) 설명하고자 하는 의지를 갖게 한다(Kang, 2005: 285). 이는 다음 초점일지를 통해서도 확인할 수 있다.

- ◆ 학과 토론하고 있을 때 자신의 경험을 포함하여 의견을 말하고 싶을 때가 있습니다. 저는 일본에서 한국어를 배웠다는 점, 한국어를 전공하지 않았다는 점, 일한 경험이 있다는 점 등 다른 많은 친구들과 또 다른 특징을 가지고 있습니다. 그렇기에 나만이 할 수 있는 말이나 경험이 있을 것 같고 그것이 중요하다고 생각했을 때는 그것을 전하고 싶어집니다. [S28-WTC]

자신이 경험한 내용에 대해 말하고자 하는 책임감은 그것에 대한 중요한 정보를 동료 학습자에게 이야기하고자 하는 의지를 높인다. 따라서 교사는 학습자가 어떤 화제에 대해 흥미를 갖고 있고 배경지식이 많은지, 의사소통 책임감을 형성할 수 있는 화제가 무엇인지를 요구분석을 통해 사전에 파악할 필요가 있다.

다음으로 본 연구에서 설정한 화제 민감도 상황은 모국이나 모국의 문화에 대해 이야기하는 상황이다. 이는 다양한 국적의 학습자가 함께 모여 있는 제2언어 교실에서만 나타날 수 있는 특수한 상황으로 화제 친숙도와 함께 의사소통 의지가 낮은 변인이다. 그러나 학습자의 초점일지에서는 모국과 관련된 화제가 아니더라도 자신과 관련된 개인적 화제에 대해 이야기하는 상황에서 의사소통 의지가 낮은 경우를 확인할 수 있었다.

연구자: S1 씨는 가족에 대한 주제는 말하고 싶지 않다고 있는데 다른 이유가 있어요?

S1: 제 생각에는 가족이 좀 개인적인 상황이라서 어떤 사람들이 사실 제 이런 경험이 있어요. 수업할 때 선생님 질문 친구들한테 엄마를 보고 싶을 때 어떻게 하느냐고 물어봤어요. 한 명씩 근데 우리 반 친구들 2명 엄마가 없어요. 이런 상황에서 너무 어색했어요.

S1은 가족에 대해 이야기할 때 의사소통 의지가 낮다고 하였으며 이 경우 교실 전체의 의사소통 분위기를 저하시킨다는 것을 확인할 수 있다. 그 외에도 연애나 친구 등과 같이 사적인 화제에 대해 이야기하고 싶지 않았다고 작성한 학습자들이 있었다. 따라서 교사는 화제를 선정하기에 앞서 학습자의 화제에 대한 흥미와 지식뿐만 아니라 학습자가 민감해 할 수 있는 사항에 대해 확인해야 할 것이다.

학습자에게 높은 학습 동기를 부여하고 수업에 적극적으로 참여하도록 유도하기 위해서 교사는 학습 내용이나 화제 선정 과정에서 학습자에게 필요한 것과 학습자가 요구하는 것이 무엇인지를 고려해야 하며, 이를 통해 학습자가 자신에게 필요

하고 자신이 관심 있는 화제에 대해 두려움 없이 말할 수 있는 교실 환경을 조성해야 한다(서울대학교 한국어문학연구소 외, 2014: 143).

2) 집단 크기 및 구성

언어 교실에서 이루어질 수 있는 상호작용의 유형은 집단의 크기에 따라 교사-교실 전체, 교사-학습자 개인/소집단, 학습자(들)-학습자(들)로 다양하다(Dagarin, 2004: 129). 교실 상호작용이 이루어지는 집단의 크기는 해당 상호작용이 교사를 중심으로 이루어지는 것인지 학습자 중심으로 이루어지는 것인지를 예측할 수 있게 해 준다.

또한 정확성과 유창성, 교사 중심과 학습자 중심을 기준으로 교실 내 상호작용 유형을 다음과 같이 분류할 수 있다. 다음 분류에 따르면 교실 전체 활동은 교사 중심으로, 짝 활동이나 집단 활동은 학습자 중심으로 이루어진다는 것을 알 수 있다.

[그림 IV-2] 교실 상호작용 모형(Byrne, 1987; Dagarin, 2004: 132 재인용)

교사 중심(teacher controlled)			
교실 전체 활동			
정 확 성	A 문형 연습(pattern drills) 게임, 통제된 대화 듣기, 쓰기	C 대화, 토의, 시뮬레이션 게임, 스토리텔링 듣기, 쓰기	유 창 성
	B 연습, 역할극 통제된 대화, 게임, 듣기 질문, 쓰기	D 토의, 게임, 역할극, 프로젝트 활동 듣기, 읽기, 쓰기	
	짝 활동 또는 집단 활동		
학습자 중심(learner directed)			

강수자(Kang, 2005)는 집단 크기에 따라 학습자의 의사소통 의지가 달라진다고 하였으며 그 이유를 교실 의사소통이 이루어지는 집단의 크기에 따라 학습자가 느끼는 의사소통 책임감이 다르기 때문이라고 하였다. 의사소통 참여자의 수가 줄어들수록 참여자 개인이 갖는 의사소통 책임감이 높아져 의사소통 의지 역시 높아진

다는 것이다. 집단 크기가 커지면 개별 학습자가 의사 결정에 도달하기 위해 말해야 하는 정보의 양이 줄어들며, 그에 따라 집단의 크기가 작을 때보다 덜 말하게 된다(Indik, 1965). 위의 논리에 따르면 의사소통에 참여하는 대화자의 수가 많을수록 의사소통 의지가 낮고 대화자의 수가 적을수록 의사소통 의지가 높을 것으로 예상할 수 있다.

<표 IV-3> 집단 크기 범주 내 상황 변인 간 우선순위

범주	집단 크기		
상황 변인	소집단 활동	>	교실 전체 활동 ≒ 짝 활동

위의 표에서 확인할 수 있듯이 짝 활동과 교실 전체 활동 간에는 의사소통 의지에 유의미한 차이가 없었으며 소집단 활동에서 학습자의 의사소통 의지가 가장 높게 나타났다. 참여자의 수가 가장 적은 짝 활동에서 의사소통 의지가 가장 낮을 것으로 예상했던 것과는 달리 소집단 활동에서 의사소통 의지가 높게 나타났는데 이는 권오경(2014)과도 일치하는 결과이다. 권오경은 학습자의 수를 2인, 3~4인, 5~6인으로 세분하여 조사하였으며, 그 결과 학습자 선호도와 발화 빈도가 모두 높은 유형이 3~4인으로 나타났다. 이는 학습자의 수가 많지도 적지도 않은 소집단 활동(3~4인)에서 의사소통 의지가 가장 높다는 것을 보여 준다. 참여자의 수가 가장 적어 의사소통에 대한 책임감이 높을 것으로 예상했던 짝 활동에서 의사소통 의지가 낮은 이유를 다음 면담을 통해 확인할 수 있었다.

S1: 친구 한 명 두 명씩 두 명씩 말하면 좀 너무 진심으로 하는 거 아닌 것 같은데 좀 그냥 마음대로 하는 거죠 그냥 집중하지 않아요.

연구자: 친구랑 할 때?

S1: 네 선생님이랑 얘기하면 더 정식으로 말해요.

언어 교실에서 흔히 이루어지는 말하기 연습인 짝 활동은 대부분 교재에 나와 있는 문형을 사용하여 이야기해 보거나 자신의 경험이나 의견에 대해 이야기하는 방식으로 구성된다. 그러나 대화자의 수가 적고 교사가 교실에서 동시다발적으로 이루어지는 짝 활동에 일일이 개입할 수 없기 때문에 단순하고 형식화된 의사소통 활동만이 이루어지게 된다. 짝 활동에서보다 소집단 활동에서 의사소통 의지가 높

은 것에 대하여 반스와 토드(Barnes & Todd, 1977, Bloome, 2015: 129 재인용)는 구조화된 대화 의사소통에 비해 소집단 활동에서의 의사소통이 보다 역동적이고 다채롭다고 하였다.

이상의 논의를 통해 학습자의 의사소통 의지 향상을 위해서는 역동적인 상호작용이 발생할 수 있는 소집단 활동을 장려해야 한다는 것을 알 수 있다. 또한 휴버와 휴버(Huber & Huber, 2008: 114)는 소집단(smaller groups)이 대집단(larger groups)에 비해 참여자가 보다 활발하며 활동에 대해 보다 협력적이고 동기의 손실이 적다고 하였다. 그러나 코든(Corden, 2001)은 단지 학습자를 소집단 내에 위치시키는 것만으로 심도 있는 학습자 간 대화를 이끌 수 있는 것은 아니라고 하였다. 소집단 활동의 효과는 그 자체에 있는 것이 아니라 집단 내에서 학습자가 주체적인 역할을 수행하는지에 달려 있다(Leung & Lewkowicz, 2013). 따라서 교사는 소집단 내에서 활발한 의사소통이 이루어질 수 있도록 해야 하며 이는 소집단 구성(group formation)과 관련된 문제이다. 소집단 내에서 학습자를 어떻게 배치시키고 구성하느냐에 따라 소집단 활동의 효과가 달라지며 그에 따라 학습자의 의사소통 의지의 향상 정도 역시 달라진다.

제2언어 교실 상호작용은 모어 사용자와 외국인 학습자 간 상호작용보다 외국인 학습자-학습자 간 상호작용이 훨씬 더 많이 일어난다. 또한 상호작용 과제에서 대화자는 또 다른 대화자의 산출을 조정(modify)할 수 있는 권한을 부여받는다(McDonough, 2005). 이러한 측면에서 대화자는 의사소통 의지 향상에 중요한 역할을 한다. III장에서 확인한 것과 같이 의사소통 의지에 영향을 미치는 14개의 상황 변인 중 의사소통 의지가 가장 높았던 상황 변인은 대화자 숙달도이며 가장 낮았던 상황 변인은 대화자 국적이다. 이를 통해 의사소통 의지에 긍정적·부정적 영향을 미치는 우선순위가 가장 높은 범주는 대화자 범주임을 알 수 있다. 대화자 범주 내 하위 변인은 대화자 국적, 대화자 친숙도, 대화자 숙달도이며 의사소통 의지의 우선순위는 <표 IV-4>와 같다.

<표 IV-4> 대화자 범주 내 상황 변인 간 우선순위

범주	대화자			
상황 변인	대화자 숙달도	>	대화자 친숙도	> 대화자 국적

위의 표에서 확인할 수 있는 것과 같이 학습자는 자신보다 숙달도가 높은 대화자에 대해 의사소통 의지가 가장 높으며 반대로 자신과 같은 국적의 대화자에 대해 의사소통 의지가 가장 낮다. 의사소통 상황에서 대화자 숙달도 변인을 다룬 연구는 소집단 상호작용 연구에서 주로 이루어졌다(Bennett & Cass, 1989; Choi & Iwashita, 2016; Dao & McDonough, 2017; Hwang, 2011; Kim & McDonough, 2008; Leeser, 2004; Watanabe & Swain, 2007). 이들 연구의 공통 결론은 대화자 숙달도가 소집단 내에서의 상호작용의 양과 질에 영향을 미치는 중요한 변인이며 숙달도 수준이 혼합된 집단(mixed-proficiency dyads)에서 더 많은 상호작용이 발생한다는 것이다. 특히 자신보다 높은 숙달도를 지닌 대화자에 대해 의사소통 의지가 높다는 것은 소유희(Soh, 2000)에서 제시한 것과 같이 이해 가능한 입력($i+1$ comprehensible input)²⁴⁾ 상황에서 학습자의 의사소통 행동이 증가한다는 것을 지지하는 결과이기도 하다.

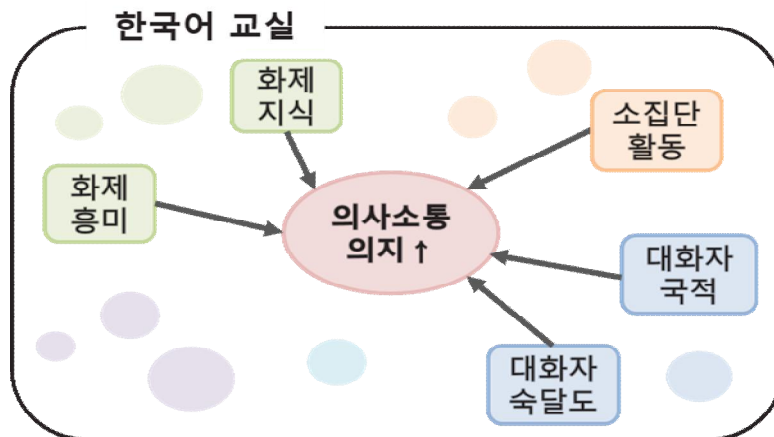
반면, 대화자 국적의 경우에는 같은 국적의 대화자에 대해 학습자의 의사소통 의지가 대화자 범주에서만 아니라 전체 상황 변인 중에서 가장 낮았는데 이는 기존 연구와는 상반된 결과이다. 소집단 내에서 대화자의 국적과 관련된 연구는 학부 유학생을 대상으로 하여 이루어진 연구들이 있다(Volet & Ang, 2012; Watson et al., 1993). 이들 연구에서는 국적이 다른 학습자로 이루어진 집단(culturally mixed groups) 내 상호작용 양상을 조사하였으며 그 결과 자신과 같은 국적을 지닌 학습자와 집단이 되는 것을 선호하는 양상을 보였으며, 상호작용의 양과 질 역시 같은 국적의 학습자로 이루어진 집단(culturally homogeneous groups)이 더 우수했다. 이러한 결과가 나타난 이유는 다른 국적의 학습자에 대해 느끼는 문화적 거리(cultural distance)로 인해 상호작용의 어려움을 겪는 것으로 확인되었다. 또한 자신의 목표 언어(선행 연구의 경우 영어)에 대한 자기 효능감이 낮고 그에 따라 자신과 같은 출신의 학생들과 모어로 대화하는 것을 선호한다고 하였다(Volet & Ang, 2012: 27). 그러나 본 연구 참여자의 경우 같은 국적의

24) 크라센(Krashen, 1984)의 입력 가설(input hypothesis)에 의하면 학습자의 상태를 중간 언어(i)라고 했을 때, 학습자가 이해하는 언어 입력은 $i+1$ 을 포함해야 한다. 즉, 현재 학습자가 자신의 언어 지식보다 다소 높은 수준의 언어 입력이 제공되어야 학습자의 언어가 발전한다는 것이다. 그러나 학습자의 현재 언어 지식보다 너무 높아서 당황하게 하거나 또는 지나치게 학습자의 현재 수준과 비슷해서 전혀 학습 의욕이 안 생기는 상황이 되어서는 안 된다(Brown, 2007a/2012: 320).

대화자와의 의사소통 의지는 14개의 상황 변인 중 14위를 차지함으로써 가장 낮은 우선순위를 보였다. 선행 연구와 이러한 차이를 보인 이유는 선행 연구에서 대상으로 삼은 학부 유학생과 본 연구 대상과의 학습 맥락 차이에서 비롯된 것으로 보인다. 선행 연구의 경우 학부 유학생의 캠퍼스 생활에서의 목표 언어 사용 양상을 다루었고 본 연구에서는 한국어 교실에서의 의사소통 상황을 주로 다루었기 때문이다. 본 연구에서는 한국어 학습자가 오히려 자신과 같은 모어를 사용하는 대화자에 대해 의사소통 의지가 낮았다. 그 이유는 다른 국적의 대화자와 의사소통함으로써 목표 언어인 한국어 의사소통 기회를 확대할 수 있기 때문이다. 또한 같은 국적의 대화자와 한국어로 의사소통할 경우, 상대적으로 숙달도가 낮은 한국어로 대화하는 것보다 모어로 대화하고 싶은 의지가 더 높아지기 때문에 반대로 한국어 의사소통 의지는 낮아지는 것이다. 이를 통해 학습자는 목표 언어를 사용할 기회를 확보하기 위해 자신과 다른 국적의 대화자와 의사소통하는 것을 선호한다는 것을 알 수 있다.

지금까지 논의한 내용을 바탕으로 한국어 교실에서 의사소통 의지를 높일 수 있는 상황 변인을 다음과 같이 나타낼 수 있다.

[그림 IV-3] 의사소통 의지 향상을 위해 고려해야 할 교실 상황 변인



또한 대화자의 성별이 의사소통 의지에 영향을 미친다는 것을 확인하였다. 남성과 여성이 가장 많은 차이를 보인 상황 변인은 짝 활동으로 남성 학습자가 여성

학습자에 비해 유의하게 의사소통 의지가 낮았다. 학습자의 성별은 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인 간 우선순위에도 차이를 보였는데 여성의 경우 세 번째로 의사소통 의지가 높은 상황이 대화인 반면 남성의 경우는 토의/토론이었다. 스톤슨(Stauntson, 2007)에 따르면 여성 학습자가 남성 학습자에 비해 심도 있는 학습 관련 대화 구조에 더욱 능한 경향이 있다. 로스-펠드만(Ross-Feldman, 2007)은 남성-남성 짝이 다른 짝에 비해 더 적은 상호작용이 발생하고, 공동 과제 수행 시에 여성이 더 많은 상호작용을 생성한다고 하였다. 물론 언어 교실을 남성과 여성으로 분리하는 것은 불가능하다. 그러나 위의 연구 결과들을 고려한다면, 소집단 구성 시에는 남성-남성으로만 구성되지 않도록 유의해야 한다.

이상의 논의를 요약하자면 의사소통 의지를 향상시키기 위해서는 교실 내 학습자 배치 또는 소집단 구성 시에 숙달도에 차이가 있는 학습자로 그리고 국적이 다른 학습자로 언어 교실을 구성해야 하며 소집단 내에서 성별 또한 다양하게 구성될 수 있도록 해야 한다.

2. 의사소통 의지 향상을 위해 고려해야 할 학습자 변인

앞 절에서는 학습자의 의사소통 의지 향상을 위해 교사가 적용 및 실행할 수 있는 화제의 선정, 집단의 구성 등과 같은 교실 상황 변인에 대해 살펴보았다. 의사소통 의지 향상을 위한 교수·학습 설계를 위해서는 무엇을 어떻게 가르칠 것인지에 대한 내용도 중요하지만 ‘누구에게’ 가르칠 것인가의 문제도 배제할 수 없다. 학습자의 문화적 배경 및 학문 맥락이 상황 의사소통 의지에도 영향을 미치기 때문이다. 본 절에서는 언어 학습자에 보다 초점을 두어 학습자의 특성 의사소통 의지와 학습 맥락에 대해 살펴볼 것이다.

1) 특성 의사소통 의지

본 연구는 그간 양적으로 접근하지 않았던 상황 의사소통 의지에 주목하여 교실 상황에 적용 및 처치가 가능한 상황 변인들이 무엇인지 밝히고 이를 의사소통 의지 향상을 위해 활용하고자 하였다. 그러나 실제 언어 교실에서의 의사소통 의지 및 행동은 학습자 특성과 상황 변인이 역동적으로 상호작용하여 나타난 결과이므로

로 어느 한 영역만을 고려해서는 학습자의 의사소통 의지 및 행동을 효과적으로 향상시킬 수 없다.

II장에서 논의한 바와 같이 특성 의사소통 의지는 ‘말을 할지 말지를 선택할 수 있을 때에 의사소통을 시작하려는 의도’이다. 화제, 대화자, 과제 등과 같은 교실 상황 변인에 영향을 받는 상황 의사소통 의지와는 달리 특성 의사소통 의지는 언어 학습자의 모험 시도, 언어 불안, 자기 효능감에 영향을 받는다. 학습자 개개인이 지닌 언어 불안과 모험 시도 정도는 각각 다르기 때문에 완전 개별 교수·학습이 아니고서 학습자의 특성 변인을 모두 고려하는 것은 불가능하다. 그러나 제2언어 교육 차원에서 개별 학습자의 특성까지는 아니더라도 국적 또는 공통 문화를 기반으로 한 국적을 지닌 학습자 집단을 고려하는 것은 가능하다. 학습자의 문화적 배경 즉, 모국의 문화에 따라 제2언어 학습 과정에 영향을 미치는 특성 변인은 어느 정도 예측할 수 있기 때문이다. 특히 의사소통 의지를 이루고 있는 핵심적인 특성은 학습자의 언어 불안과 모험 시도이며 이는 모국의 권력 거리(power distance), 개인주의(individualism)-집단주의(collectivism)와 관련이 있다. 홉스테드 외(Hofstede et al., 2010/2014)에 따르면 권력 거리가 큰 사회에서 교사는 존경 혹은 두려움의 대상이며 교사가 모든 대화를 주도한다. 이 경우 학습자는 교사가 허락할 때만 이야기할 수 있다. 반면 권력 거리가 작은 사회에서는 수업 시간에 교사가 묻지 않아도 학습자가 언제든지 질문해도 되며 교사의 말에 대해 이견을 말할 수도 있다. 또한 집단주의 문화에 속한 학습자는 교사가 없을 때 큰 집단 안에서 말하기를 꺼린다. 이러한 문화적 성향으로 인해 언어 교실에서의 불안이 높고 모험 시도에 대해 소극적인 태도를 보이게 된다.

본 연구에 참여한 140명의 학습자 중 약 92%는 권력 거리가 크고 집단주의 성향이 강한 국가에 속한다²⁵⁾. 이들의 문화적 배경에서 비롯된 의사소통 의지 및 행동은 초점일지에서도 확인할 수 있었다.

25) 홉스테드 외는 76개 국가의 권력 거리 지수와 개인주의 지수를 조사하여 이 두 지표를 중심으로 각 국가를 4사분면에 배치하였다. 이 중 제1사분면에 속하는 국가는 권력 거리가 멀고 집단주의 성향이 강한 국가이다. 본 연구 참여자의 국적인 중국(51.4%), 베트남(12.1%), 터키(9.3%), 일본(6.4%), 홍콩(2.9%), 대만(2.1%), 러시아(2.1%), 이란(2.1%), 인도(2.1%), 브라질(0.7%), 태국(0.7%), 필리핀(0.7%) 등으로 대부분이 그래프의 제1사분면에 속한다.

- ◆ 제가 말하려고 했지만 그때 같이 강의를 듣는 사람도 많고 선생님이 계속 말씀하시고 계시기도 해서 말하면 좀 예의가 아닌 것 같아서 말하지 않았습니다. 기분은 조금만 답답하긴 했습니다. [S17-unWTC]

S17은 중국인 학습자이다. 중국은 76개의 국가 중 권력 거리는 12~14위이며 개인주의 지수는 58~63위로 권력 거리가 멀고 집단주의 성향이 강한 국가이다. 이러한 문화적 배경을 가진 학습자는 수업 시간에 한국어로 이야기하는 것을 동료 학습자와 교사에게 예의가 아닌 일이라 생각하여 의사소통 의지가 낮은 경우가 많다. 다음의 일지에서도 비슷한 내용을 확인할 수 있다.

- ◆ 선생님이 전체 학생들에게 자신의 생각을 자유롭게 말하라고 하실 때 말하고 싶지 않았다. 어차피 내가 말하지 않아도 말할 사람이 있다고 생각했기 때문이다. 그때 심심하고 재미없었다. [S26-unWTC]

S26 역시 중국인 학습자이다. 위의 초점일지 내용은 집단주의 문화에 속한 학습자에게서 일반적으로 나타나는 특징으로, 자신을 집단의 일부라고 여기는 신념으로 인해 집단의 허락 없이 말하는 것을 부자연스러운 일이라 생각한다.

- ◆ 특히 큰 교실에서 교수님이 저를 집어서 질문을 하고 동시에 그 질문이 어렵거나 자신이 없는 것이었을 때 말하고 싶지 않습니다. 자신이 무식한 것을 모두에게 알리게 될까봐 부끄럽고 창피합니다. [S28-unWTC]

S28은 일본 학습자이며 일본 역시 중국보다는 그 성향이 약하지만 권력 거리가 멀고 집단주의 성향이 강한 축에 속하는 나라이다. 이러한 성향으로 인한 언어 불안이 높기 때문에 의사소통 의지가 낮은 것을 확인할 수 있다. 언어 교실에서 불안 수준을 낮추기 위한 처치로는 소집단 활동이 있다(Koch & Terrell, 1991). 또한 집단주의 배경을 지닌 학습자의 교실 참여를 위해 소집단을 구성하여 개인적 의견이 아닌 집단적 의견을 이야기하게 할 수 있다(Hofstede et al., 2010/2014: 145). 본 연구에서 집단의 크기에 따른 의사소통 의지 평균이 소집단 활동에서 가장 높게 나타난 것도 이러한 학습자의 문화적 배경에 기인한 것으로 보인다. 따라서 권력 거리가 멀고 집단주의 성향이 강한 문화적 배경으로 인해 언어 불안 수준이 높거나 특정 의사소통 의지가 낮은 학습자는 소집단 활동을 통해 불안 수준을 낮추고 상황 의사소통 의지를 향상시킬 수 있다.

2) 학습 맥락

본 절에서 다루고자 하는 학습 맥락은 III장에서 분석한 학습자 정보인 학적과 한국어 수준이다. 학습자가 언어연수생인지, 학부생인지 또는 대학원생인지에 따라 또는 중급인지, 고급인지에 따라 같은 상황에서도 의사소통 의지가 다르다. 이는 학습자의 학적에 따른 학습 맥락의 특성과 숙달도가 상황 의사소통 의지에 영향을 미친다는 것을 의미한다. 먼저 학적의 경우 언어연수생, 학부생, 대학원생 모두 목표 언어 환경에서 제2언어로서 한국어를 학습하고 있다는 공통점이 있지만 학습 맥락에서 차이가 있다.

우선 학부생의 경우 한국어로 의사소통할 수 있는 대화자의 범위가 언어연수생에 비해 넓다. 언어연수생의 동료 학습자 집단이 모두 외국인이라면 학부생은 동료 학습자 집단에 한국인이 포함된다. 따라서 학부생은 언어연수생에 비해 한국어로 의사소통할 기회가 비교적 많고 한국인과의 의사소통 경험이 긍정적 또는 부정적인지에 따라 한국어 의사소통에 대한 자기 효능감이 변화하기도 한다. 이에 비해 전반적 상황 의사소통 의지의 평균이 가장 낮았던 대학원생의 경우, 언어연수생과 학부생이 속한 맥락에 학문적 상황이라는 특수한 맥락이 추가된다. 학문적 상황에서는 언어적 내용에 학문적 내용이 추가되면서 모어로 배운 학문적 언어와 문식성도 완벽하지 못한 상황에서 제2언어 문제까지 더해져 더욱 큰 어려움을 겪게 된다(Duff & Anderson, 2015). 이는 대학원생 학습자와의 면담에서도 잘 드러난다.

연구자: S17 씨는 아까 한국어 의사소통에 대해서 교실 안에서는 말하기 수업에서만 한국어로 말했고 석사과정 때는 아저씨들이랑 여기 한국에 와서는

S17: 중국어로 얘기하는 시간 더 많죠 집에서. 아예 말 안하는 시간 더 많아요. 도서관에서 공부하면 말 안 하잖아요.

S17은 박사 수료생이기 때문에 그의 학교생활은 대부분 연구실이나 도서관에서 이루어진다. 따라서 주요 대화자는 교수님 또는 함께 연구실을 사용하는 동료 대학원생 정도이다. 이처럼 책이나 논문을 읽으면서 자신이 전공하는 학문 분야의 내용 지식을 습득하는 대학원생에게 구어 의사소통 기회는 거의 주어지지 않는다. 석사 과정 신입생인 S19의 경우에도 상황은 비슷하다.

연구자: 말하기는 어때요?

S19: 말하기는 조금? 말하기는 제일 문제예요 제가 생각하면 기회가

연구자: 말할 기회가?

S19: 네

연구자: 중국 친구들이랑만 놀아서 그런가?

S19: 다들 다 바빠서...

연구자: 세미나 같은 거는요?

S19: 있긴 있는데 너무 부끄러워서 얘기 못 해요. 거기서 얘기하는 것도 되게 떨리죠. 세미나에서 누가 발표하면 질문도 하고 피드백도 하고 그럴잖아요. 근데 거기서 큰 선생님이 계셔 가지고 신입생이 하면 창피한 것 같기도 하고 사실 뭐 그냥 전문 지식 아직 잘 배우지 못해서 얘기하는 게 좀 그런 것 같아요. 원래 학부 시절에는 수업도 많고 수업도 주로 말하고 외우고 그렇게 했는데 여기에서는 혼자 거의 다 혼자 책 읽거나 논문 읽거나 보고 스스로 배워서 대화 기회가 많이 없는 것 같아요.

위의 면담 자료에서 확인할 수 있듯이 대학원생 학습자의 경우 구어 의사소통의 기회가 적으며 학술 대회나 세미나와 같은 학술적 발표를 제외하고는 보고서나 논문을 통해 이루어지는 문어 의사소통이 대부분이다. 대학원에서 이루어지는 세미나와 같이 한국어로 말할 수 있는 기회가 주어지더라도 인지적·정의적 부담이 큰 경우가 많다. 또한 학부생과 대학원생의 경우 언어 교육 기관을 마치고 대학교(원)에 진학하게 되면서 한국어 학습을 중단하게 된다는 점에서 언어연수생과 학습 맥락에서 차이가 난다. 교환 학생이나 학부 1학년생의 경우 원만한 수학을 위해 외국인을 대상으로 하는 한국어 수업을 필수로 수강해야 하는 학교도 있지만 이는 주로 학부 입학 초기에만 이루어진다.

학적에 따른 학습 맥락의 차이를 정리하면, 오로지 목표 언어 학습 맥락만을 지닌 집단은 언어연수생이며 학부생과 대학원생은 언어 학습과 내용 학습이 함께 이루어진다. 또한 언어연수생은 교실 의사소통 상황에서 만날 수 있는 대화자가 한국인 교사와 외국인 동료 학습자인 반면, 학부생과 대학원생은 한국인이 동료 학습자이자 대화자이다. 따라서 해당 교수·학습의 대상이 어떤 학적인지에 따라 실제적인 의사소통 맥락의 차이를 반영하여 교육 내용을 설계해야 할 것이다.

학적 외에 학습 맥락의 차이를 야기하는 학습자 정보에는 한국어 수준이 있다. 본 연구에서 초급 학습자는 의사소통 즉, 출력을 위한 목표 언어 자원이 부족하다는 것을 감안하여 연구 대상에서 제외하였고 중급과 고급 학습자만을 대상으로 하

였다. 의사소통 의지는 고급 학습자가 중급 학습자에 비해 대체로 높았으며 이는 언어 자원의 차이로 인한 것이라 판단하였다. 중급 학습자에 비해 어휘나 표현과 같은 목표 언어 자원이 풍부한 고급 학습자가 전반적으로 모든 상황에서 의사소통 의지가 높은 것이다. 그러나 고급 학습자의 의사소통 의지가 중급 학습자보다 낮은 두 가지의 상황 변인을 확인하였는데 하나는 준비도이며 또 다른 하나는 대화자 국적이다. 먼저 고급 학습자가 중급 학습자에 비해 준비된 말하기 상황에서 의사소통 의지가 낮았다. 또한 고급 학습자는 발표가 14개 상황 변인 중 12위를 차지하였다. 발표는 보통 준비된 내용을 바탕으로 한다는 점에서 고급 학습자가 중급 학습자보다 준비된 말하기 상황에서 의사소통 의지가 낮다는 것을 알 수 있다. 한국어 수준에 따라 이러한 차이가 나타나는 이유를 한국어 학습 목적에서 비롯된 맥락 차이에 의한 것으로 보았다. 고급 학습자가 수행해야 하는 발표는 대부분 학문 목적의 성격을 지닌다. 홍은실(2014: 30)은 일반 목적 발표와 구별되는 학문 목적 장르의 특징은 정보 전달, 설득, 보고와 같은 기능적인 목적을 넘어 발표를 통해 교수자, 동료 학습자의 지식을 공유하며 의사소통 능력과 더불어 비판적 사고와 개인적 성장을 이루는 것이라 하였다. 또한 학문 목적 발표에서의 발화는 새로운 지식 창출을 위한 자원이 된다. 중급 교실에서 이루어지는 일반 목적 발표와는 달리 학문 목적 발표를 위해서는 화제에 대한 내용 측면을 파악하는 것이 선행되어야 하며 이를 청중에게 효과적으로 전달함으로써 공동의 지식을 구성해 나가야 한다. 이로 인해 준비된 말하기 상황에서 인지적·정서적 부담이 가중되고 그 결과, 의사소통 의지가 감소하게 되는 것이다. 따라서 고급 학습자를 대상으로 하는 경우, 준비된 말하기 상황에서의 의사소통 의지 향상을 위한 교수·학습 방안이 마련될 필요가 있다.

준비도에 이어 대화자의 국적에서도 고급 학습자의 의사소통 의지가 중급 학습자에 비해 낮게 나타났다. 같은 국적의 대화자와 의사소통하는 것은 어떤 학습자의 경우에도 가장 낮은 우선순위를 보인 변인이다. 그러나 대체로 모든 상황 변인에서 고급 학습자가 중급 학습자보다 의사소통 의지가 높음에도 불구하고 대화자 국적에서는 고급 학습자가 중급 학습자보다 의사소통 의지가 낮았으며 그 차이 또한 유의했다. 이는 중급 학습자에 비해 고급 학습자가 같은 국적의 대화자와 의사소통하는 상황에서 더욱 민감하다는 것을 의미한다. 따라서 학습자의 숙달도가 높아질수록 다른 국적의 대화자와 의사소통할 수 있도록 교실 및 소집단 내에서 학

습자를 배치하는 것이 의사소통 의지 향상에 효과적이다.

의사소통 의지에 대해 민감한 상황 변인이 학습자의 수준에 따라 다른 것은 상황별 의사소통 의지의 우선순위 차이로 또한 확인할 수 있다. 중급 학습자의 경우 과제 유형과 집단 크기 범주 내 하위 변인 간 우선순위에 유의한 차이가 없는 반면, 고급 학습자의 경우에는 과제 유형에서는 발표 상황에 대한 의사소통 의지가 가장 낮았다. 또한 집단 크기 범주에서는 소집단 활동에서 의사소통 의지가 가장 높았다. 이를 통해 중급 학습자에 비해 고급 학습자가 발표 과제에 대해, 그리고 소집단 활동에 대해 의사소통 의지가 민감하게 반응한다는 것을 알 수 있다. 이는 목표 언어 자원이 풍부하여 중급 학습자에 비해 전반적으로 의사소통 의지가 높은 고급 학습자이지만 의사소통 의지 향상을 위한 교수·학습 설계 시에는 더 많은 변인을 고려해야 한다는 것을 의미한다. 따라서 고급 학습자의 의사소통 의지 향상을 위해서는 소집단 활동을 기반으로 수업이 이루어질 필요가 있으며 중급 학습자에 비해 인지적·정서적 부담이 큰 준비된 말하기에서의 의사소통 의지 향상을 위한 장치가 마련되어야 한다.

3. 의사소통 의지 향상을 위한 한국어 말하기 교육 프로그램 설계

본 절에서는 앞서 살펴본 의사소통 의지 향상을 위해 고려해야 할 교실 변인과 학습자 변인을 반영한 의사소통 의지 향상을 위한 한국어 말하기 교육 프로그램을 제안한다.

1) 프로그램의 목표 및 대상

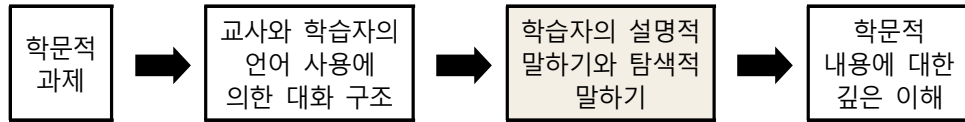
학습자는 의사소통함으로써 의사소통을 배운다(Nunan, 2004: 8). 이는 의사소통을 학습하기 위해서는 학습자가 실제로 의사소통을 해야 함을 의미한다. 본 프로그램의 목표는 학습자가 언어 교실에서 의사소통할 수 있는 기회가 주어졌을 때 의사소통을 하도록 선택하고자 하는 의사소통 의지를 높여 주는 것이며 그 의지가 의사소통 행동으로까지 이어지도록 하는 것이다. 의사소통 중심 교수법에서 학습

자는 자신의 학습 과정에 능동적으로 참여하는 사람이며(Brown, 2007b/2012: 51), 본 프로그램의 목표 역시 학습자가 교실에서 능동적인 제2언어 사용자가 되도록 하는 것이다. 이는 목표 언어를 수동적으로 학습하는 것에서 더 나아가 적극적으로 산출하는 것을 의미한다. 능동적인 언어 사용자가 되기 위해서는 높은 의사소통 의지를 지녀야 하며 그것이 의사소통 행동으로까지 이어져야 한다.

앞서 의사소통 의지 향상을 위해 고려해야 할 학습자 변인으로 학습자의 특성 의사소통 의지와 학적, 한국어 수준에 대해 살펴보았다. 특성 의사소통 의지는 언어 불안과 자기 효능감과 같은 내적 요인에 의해 영향을 받으며 이러한 요인은 학습자의 모국 또는 모국의 문화적 배경과 관련된다. 본 프로그램은 권력 거리가 멀고 집단주의 성향이 강한 아시아권 한국어 학습자를 고려하여 설계되었다. 이러한 문화적 배경을 지닌 학습자는 언어 불안에 의해 소극적이며 교사 중심의 수동적인 학습 태도를 지닌다(권오경, 2014: 87). 따라서 문화적 배경 또는 특성 의사소통 의지로 인해 한국어 의사소통에 소극적이며 의사소통 의지가 낮은 학습자에게 의사소통 의지가 높은 상황 변인을 제공함으로써 의사소통에 대한 능동적인 태도와 높은 상황 의사소통 의지를 갖도록 하는 것이 본 프로그램의 목표이다.

본 프로그램은 학습자의 학적과 수준에 따라 각각 적용이 가능하다. 먼저 학적의 경우 언어연수생, 학부생, 대학원생 각 집단의 의사소통 의지 향상을 위해 적용할 수 있다. 학적을 구분해서 적용해야 하는 이유는 앞서 논의한 바와 같이 학습자의 학적에 따라 언어 학습 맥락이 다르며 그로 인한 의사소통 맥락 또한 다르기 때문이다. 따라서 한 프로그램 내에는 같은 학적의 학습자가 있는 것이 보다 효과적이라고 보았다. 학적에 따른 차이는 프로그램 내에서 다루는 화제에 반영되고 나머지 집단의 구성이나 과제 설계 영역은 공통으로 적용할 수 있다. 다만, 프로그램 내에서 다루는 화제의 깊이에는 차이가 있다. 학부생 및 대학원생의 경우에는 학문적 내용이 보다 강화된다. 블룸(Bloome, 2015: 130)은 [그림 IV-4]와 같이 언어 학습 과제가 교사와 학습자가 사용하는 언어를 통해 학문적 내용에 대한 깊은 이해를 낳는다고 하였다.

[그림 IV-4] 언어 학습 과제의 역할



위의 그림에서 살펴볼 수 있는 것과 학습자의 설명적 말하기와 탐색적 말하기를 통해 학문적 내용에 대한 깊은 이해에 도달할 수 있으며 이 단계에서 의사소통 의지가 요구된다. 학문 목적이 강화된 학부생과 대학원생을 위한 프로그램은 의사소통 의지 향상뿐만 아니라 이를 통한 학문적 내용에 대한 깊은 이해에 도달하는 것 또한 기대할 수 있다.

다음으로 한국어 수준의 경우, 앞서 한국어 수준에 따라 상황별 의사소통 의지의 우선순위가 다르다는 것을 확인하였다. 집단 크기나 과제 유형 범주에서 유의미한 차이가 발견되지 않았던 중급 학습자와는 달리 고급 학습자는 집단 크기 범주에서는 소집단 활동에서 의사소통 의지가 유의하게 높았으며, 과제 유형 범주에서는 발표 과제에서 의사소통 의지가 유의하게 낮았다. 화제 범주나 대화자 범주는 한국어 수준에 관계없이 의사소통 의지 향상을 위해 공통으로 고려해야 하는 변인이 일치하였으나 과제 설계 영역에서는 한국어 수준에 따른 차별화된 설계가 필요하였다. 이에 중급·고급 학습자를 위한 유형별 설계를 시도하였다. 중급 학습자를 위한 설계는 중급·고급 공통 프로그램으로도 사용할 수 있으며 고급 학습자를 위한 설계는 중급 프로그램을 마친 후 시행하거나 공적 말하기에서의 의사소통 의지 향상을 위해 단독으로도 실행할 수 있도록 구별하여 설계하였다.

이를 정리하면 본 연구에서 제안하는 의사소통 의지 향상을 위한 한국어 말하기 교육 프로그램은 특성 의사소통 의지가 상대적으로 낮은 아시아권 한국어 학습자를 대상으로 의사소통 의지 및 의사소통 행동의 빈도를 높이기 위해 설계되었으며 학적에 따라 화제의 범위를 달리 하여 중급과 고급 학습자 모두에게 적용할 수 있다.

2) 의사소통 의지 향상을 위한 프로그램의 설계 원리

본 연구에서 제안하는 의사소통 의지 향상 프로그램([그림 IV-5])은 중급 학습자와 고급 학습자를 위해 구별된 교수 절차를 제공한다. 프로그램은 의사소통 의

지가 높았던 상황 변인을 중점으로 포함하도록 하였다. 집단 크기에 대해서는 학습자의 의사소통 의지가 높은 소집단 활동을 중심으로 하였으며, 구체적인 과제 수행을 위한 절차는 소집단 중심의 대화와 토의를 중심으로 하였다. 발표에서 낮은 의사소통 의지를 보인 고급 학습자의 경우 소집단 활동을 통해 발표 과제를 준비함으로써 준비된 말하기 상황과 공적 말하기(public speaking)에서의 의사소통 의지를 높이도록 하였다.

[그림 IV-5] 한국어 학습자의 의사소통 의지 향상을 위한 프로그램 모형

유형B 공적 말하기		자기 및 동료 평가	개인 활동
		개인 발표 및 피드백	교실 전체 활동
		개인 발표 수행을 위한 대화 및 토의	소집단 활동
		개인 발표 준비	개인 활동
유형A 소집단 말하기	자기 및 동료 평가	자기 및 동료 평가	개인 활동
	과제 수행 결과 발표	과제 수행 결과 발표	교실 전체 활동
	과제 수행을 위한 대화 및 토의	과제 수행을 위한 대화 및 토의	소집단 활동
	화제 선정 대화	화제 선정 대화	
프로그램 유형	중급 학습자 대상 (A)	고급 학습자 대상 (A+B)	집단 크기
준비	교실 배치와 집단 구성 및 과제 설계		

본 프로그램은 의사소통 중심 교수법에서 최근 파생된 협력 학습 접근법 (cooperative language learning)²⁶⁾을 취하였다. 협력 학습 접근법은 교실에서 짝

26) 올센과 케이건(Olsen & Kagan, 1992, Richards & Rodgers, 2001/2008: 294 재인용)에 따르면 협력 학습은 집단 활동으로 이루어지기 때문에, 학습은 집단 내 학습자들 간의 사회적으로 구조화된 정보 교환에 의존하며, 그 집단 속에서 각 학습자는 자신의 학습을 책임질 수 있으며, 동시에 각 학습자는 다른 사람의 학습을 증진시키는 데 동기를 부여한다.

이나 소집단을 구성하여 학습자의 협력 활동을 최대한으로 이용하여 교실 내 의사소통적 상호작용을 증진시키는 접근법 중 하나이다(Richards & Rodgers, 2001/2008). 협력 활동 내에서 학습자의 의사소통 의지를 향상시키고 의사소통 행동 빈도를 높이기 위해서는 교사의 역할이 매우 중요하다. 존슨과 존슨(Johnson & Johnson, 2008)은 협력 학습 접근법에서 교사의 역할을 4단계로 나누어 제시하였는데 이를 다음 <표 IV-5>와 같이 정리할 수 있다.

<표 IV-5> 협력 학습 접근법에서의 교사 역할

①수업 전 의사 결정	학습 목표 정하기
	집단 크기 정하기
	집단 내 학습자 배치 방법 정하기
	집단 내 학습자의 역할 정하기
	교실 배치하기
	과제 수행에 필요한 학습 자료 준비하기
②과제와 협력 구조 설명하기	과제에 대해 설명하기
	과제 성공 기준에 대해 설명하기
	긍정적 상호 의존 구조화하기
	개인적 책임 구조화하기
	학습자가 사용해야 하는 행동(기능) 설명하기
	집단 간 협력 강조하기(경쟁이 아님을 강조)
③학습자 모니터링 및 도움 제공	과제를 성공적으로 수행하는지 모니터링
	목표 기능을 효과적으로 사용하는지 모니터링
④수업 평가 및 학습자의 자기(동료) 평가 돕기	수업 종료하기
	학습 성과의 양과 질을 평가하기
	집단 내 학습 성과에 대해 토의하도록 하기
	향상을 위한 계획을 짜도록 하기
	집단 구성원 간 칭찬 유도

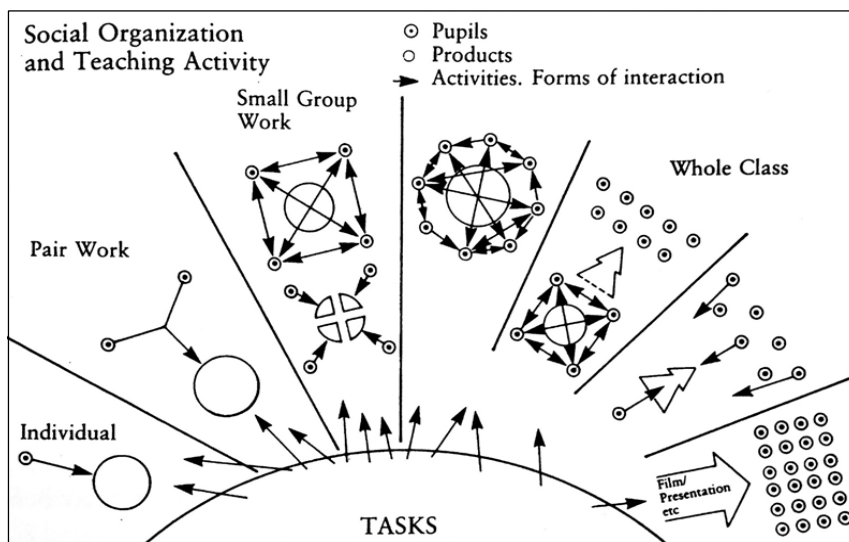
위의 내용을 의사소통 의지 향상을 위한 프로그램에서 한국어 교사의 역할에 적용할 수 있다. 먼저 프로그램(유형 A+유형 B)이 본격적으로 시작되기 전에 교사는 ①수업 전 의사 결정과 ②과제와 협력 구조 설명을 준비 및 수행해야 하며 프로그램 시작 후에는 ③감시자와 촉진자의 입장에서 과제 수행이 원활하게 진행되도록 한다. 자기 평가 및 동료 평가 시간에는 ④수업 전반에 대한 평가와 학습자

스스로 자기 평가와 동료 평가가 잘 이루어질 수 있도록 유도해야 한다.

앞서 언어 학습자의 의사소통 의지 향상을 위해서는 집단의 크기 및 구성이 중요하다라는 것을 확인하였다. 교사는 프로그램을 실행하기 전에 집단의 크기를 정하고 집단 내 학습자 배치 및 학습자의 역할을 정한 후에 최종적으로 교실 배치를 어떻게 할 것인지를 결정해야 한다. 먼저 집단 크기는 학습자의 의사소통 의지가 높았던 소집단 활동을 중심으로 하되, 다양한 집단 크기에서 상호작용이 이루어지도록 하였다. 소집단 활동에서의 의사소통 의지가 가장 높음에도 다양한 집단 크기를 적용한 이유는 과제에 따라 효과적인 집단 크기가 다르기 때문이다(Baines et al., 2008: 58). 따라서 대화나 토의와 같은 과제 수행은 소집단 활동으로, 공식 말하기에 해당하는 과제 수행 결과에 대한 발표는 교실 전체 활동으로 진행하도록 설계하였다.

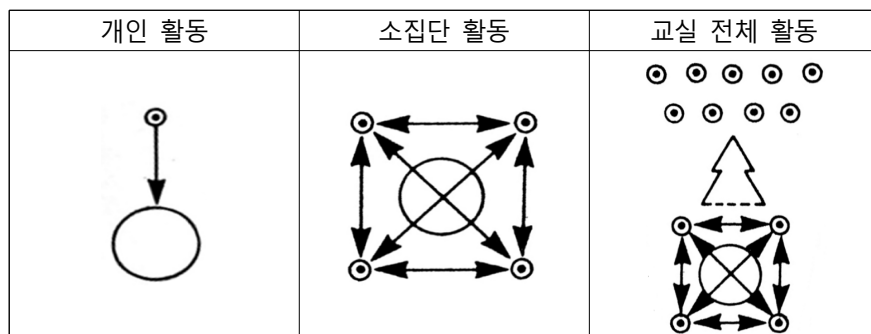
같은 과제라 하더라도 집단의 크기와 교실의 배치가 다르며 또한 같은 집단 크기라 하더라도 그것이 어떻게 조직되는지에 따라 학습자의 의사소통 의지와 행동 빈도는 달라진다. 집단 크기에 따른 학습자 배치에 관해서는 라이트(Wright, 1987: 58, Nunan, 2004: 71 재인용)의 분류를 참고하였다([그림 IV-6]). 라이트는 과제 수행을 위한 집단의 크기를 개인 활동, 짝 활동, 교실 전체 활동으로 구분하여 집단의 크기에 따라 학습자를 어떻게 배치할 수 있는지를 그림으로 나타내었다.

[그림 IV-6] 언어 교실 내 집단의 조직 유형



본 프로그램에서 학습자는 개인 활동, 소집단 활동, 교실 전체 활동을 수행하게 된다. 소집단의 크기에 대해서는 4인을 넘지 않는 것이 효과적이라는 선행 연구(권오경, 2014; 소윤희, 2000; Baines et al., 2008)를 따라 소집단 내에 4명이 넘지 않는 학습자가 배치되도록 하였다. 일반적으로 한국어 교실의 학습자 수는 15명을 넘지 않으므로 한 교실에 3~4개의 소집단이 구성될 수 있다. 집단 크기에 따른 학습자 배치는 [그림 IV-7]과 같다. 소집단 활동을 통해서도 공동의 과제를 집단 구성원이 협력하여 함께 수행하는 구조를 지니며 이 과정에서 짝 활동도 이루어질 수 있다. 교실 전체 활동은 소집단 활동에서 협력하여 수행한 과제를 다른 학습자에게 발표하는 형식으로 진행된다. 이는 특성 의사소통 의지가 낮은 학습자들에게 유리한 구조로서 개인의 의견이 아닌 집단의 의견을 이야기함으로써 의사소통에 대한 불안을 낮추고 의사소통 의지 및 행동을 높일 수 있다.

[그림 IV-7] 집단 크기에 따른 학습자 배치



학습자 배치는 단순한 자리 배치 외에도 어떤 학습자를 어디에 배치할 것인가의 문제도 포함한다. 학습자 특성에 따른 소집단 구성은 본 연구의 결과에 따라 숙달도에 차이가 있는 학습자로, 국적이 다른 학습자로 하나의 집단이 구성되도록 해야 한다. 이를 위해서는 교사가 사전에 프로그램에 참여하는 학습자의 국적과 말하기 평가 점수 등과 같은 정보를 확보하고 있어야 하며 그에 따라 프로그램 시행 전에 교실 내 소집단의 배치 및 구성을 미리 결정해야 한다.

3) 의사소통 의지 향상을 위한 프로그램의 실제

본 절에서는 프로그램의 각 단계별 절차에 대해 살펴볼 것이다. 유형 A는 중급 학습자를 위한 프로그램으로 고급 학습자에게도 공통으로 적용할 수 있는 프로그램이며, 유형 B는 고급 학습자를 위한 프로그램이다. 유형 B는 유형 A를 마친 후 참여할 수 있는 후속 프로그램으로 구성하였으나 발표와 같은 공적 말하기 과제에 대한 학습자의 참여와 의사소통 의지를 높이기 위한 단독 프로그램으로도 사용할 수 있다. 유형별로 절차를 나누어 살펴보겠다.

(1) 유형 A: 중급 학습자를 위한 소집단 말하기

중급 학습자를 위한 의사소통 의지 향상 프로그램인 유형 A는 코엘루(Coelho, 1992; Richards & Rodgers, 2001/2008: 303 재인용)가 제시한 협력 수업 계획²⁷⁾을 참고하였으며 단계별 절차는 다음과 같다.

<표 IV-6> 의사소통 의지 향상을 위한 프로그램: 유형 A

1단계	2단계	3단계	4단계
화제 선정 대화	과제 수행을 위한 대화 및 토의	과제 수행 결과 발표	자기 및 동료 평가
소집단 활동	소집단 활동	교실 전체 활동	개인 활동

27) 코엘루가 제시한 협력 수업 계획에 따르면 화제는 집단마다 다를 수 있으며 학습자는 구두 혹은 서면으로 진행되는 집단 발표를 위해 그들의 정보를 종합한다. 그 후에 각 집단이 전체 학습자 앞에서 발표하는 방식으로 수업이 진행된다. 이 방법은 개별화와 학습자의 흥미를 크게 강조하며 학습자 개인에게 부여된 과제 역시 다양하다.

① 1단계: 화제 선정 대화

소집단 활동	
학습자 역할	교사 역할
<ul style="list-style-type: none"> 교사가 제시한 3~4개의 하위 화제(subtopics)와 관련된 자신의 경험과 지식에 대해 이야기하기 공동 과제 수행을 위한 하위 화제 1개 선택 	<ul style="list-style-type: none"> 프로그램 시작 전에 학습자의 요구를 반영하여 수업의 화제 및 하위 화제 선정 교실을 순회하며 모든 집단 구성원이 하위 화제에 대한 자신의 경험을 골고루 이야기할 수 있도록 유도

화제에 대한 흥미와 지식은 의사소통 의지를 향상시킬 수 있는 상황 변인이므로 화제에 대한 학습자의 요구 및 관심을 사전에 파악하고 이를 교수·학습 현장에 반영해야 한다. 본 프로그램에서 제안하는 바는 학습자를 대상으로 화제에 대한 학습자 요구를 미리 파악하는 것이다. 다음은 화제에 대한 학습자 요구 분석 설문지의 예이다²⁸⁾. 설문을 통해 학습자가 흥미 있고 잘 알고 있는 화제, 그리고 학습자가 이야기하는 것을 꺼리는 민감한 화제가 무엇인지 파악할 수 있다.

다음은 여러분이 한국어 수업 시간에 이야기할 내용입니다. ()에 1에서 5까지 표시해 주세요.

재미없거나 잘 모르는 내용	①	②	③	④	⑤	관심 있거나 잘 아는 내용
----------------	---	---	---	---	---	----------------

<중급>

1. 개인 정보 ()

이름 ()	주소 ()	전화번호 ()	나이 ()
고향 ()	직업 ()	가족 ()	종교 ()
성격 ()	외모 ()	근황 ()	
싫어하는 것과 좋아하는 것 ()			

2. 주거 ()

가구 ()	방 개수 ()	지역 ()	전세/월세 ()
--------	----------	--------	-----------

28) 중급 수준에 해당하는 화제는 전영철 외(2009, 서울대학교 한국어문학연구소 외, 2014: 76-77 재인용)에서 교육과정 및 교재 개발을 위해 서울대학교 언어교육원 한국어교육센터 수강생들을 대상으로 실시한 설문조사를 참고하였으며, 고급 수준에 해당하는 화제는 이윤실(2006)과 남신혜(2017)를 참고하였다.

3. 직업 ()

직종 () 직장 위치 () 직장 여건 () 수입 ()
전망 () 업무 () 직장 생활 () 취업 ()

4. 여가 ()

취미 () 흥미 () TV () 영화/연극 ()
운동 () 컴퓨터 () 술집 () 아르바이트 ()

5. 여행 ()

휴일/방학 () 여행 장소 () 대중교통 () 여행 경비 ()
교통 상황 () 펜션/호텔 ()

6. 계획 ()

계획 () 약속 ()

7. 인간관계 ()

초대 () 전화 () 이메일 () 편지 () 친구 관계 ()

8. 건강 ()

보험 () 몸 () 흡연 () 질병 ()
건강 상태 () 의료 시설 () 약 ()

9. 교육 ()

학업 () 진공 () 자격증 () 방학 () 학교생활 ()

10. 쇼핑 ()

옷 () 가격 () 유행 () 옷 치수 ()

11. 음식과 음료 ()

음식 () 식당 () 카페 ()

12. 공공시설 ()

우체국 () 은행 () 경찰서 () 병원 ()
주유소 () 수리 센터 ()

13. 일상생활 ()

기후/날씨 () 사건/사고 ()

<고급>

15. 문화 ()

문학 () 역사 () 예술 () 풍습/관습 ()
인물 () 정신적 가치 () 최신 유행 ()

16. 사회 ()

고령화 () 경제 () 과학 () 저출산 ()
 정보화 () 법 () 정치 () 환경보호 ()

<중·고급 공통>

17. 한국어 수업 시간에 이야기해 보고 싶은 내용이 있다면 무엇인가요?

18. 한국어 수업 시간에 이야기하고 싶지 않은 내용이 있다면 무엇인가요?

위 설문을 통해 수집한 자료는 교사가 과제 설계 시 참고하여 최종적으로 수업 전반에서 다룰 화제와 그와 관련된 3~4개의 하위 화제를 정한다. 본격적으로 프로그램이 시작되면 수업 전반에서 다룰 화제에 대해 소개하고 그와 관련된 하위 화제 3~4개를 소집단에 제시한다. 학습자는 각 하위 화제와 관련된 자신의 경험 및 배경지식을 공유하며 과제를 수행할 하위 화제 하나를 최종적으로 결정한다. 따라서 소집단 내에서 결정한 화제는 각 집단이 같을 수도 다를 수도 있다. 화제 선정을 위한 대화 단계는 화제 선정 과정에서부터 학습자에게 자율성을 부여함으로써 소집단 내 문제 해결을 유도하고 의사소통 의지를 높이는 상황을 학습자 스스로 마련할 수 있게 한다. 다음은 교사가 마련할 수 있는 화제와 그 하위 화제의 예이다.

<표 IV-7> 학습자의 요구를 반영한 화제와 하위 화제의 예

화제	문화생활	대학 생활	현대 사회의 문제
하위 화제	영화, 전시회, 연극, 콘서트	기숙사 지원, 수강 신청, 조별 과제, 동아리	저출산, 고령화, 중독, 환경 오염
수준	중급, 고급	중급, 고급	고급

② 2단계: 과제 수행을 위한 대화 및 토의

소집단 활동	
학습자 역할	교사 역할
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 과제 수행을 위한 역할 분담하기 ▪ 과제 수행을 위한 의사소통 및 상호작용 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 교실을 순회하며 도움이 필요한 학습자 및 소집단이 없는지 관찰하기 ▪ 학습의 촉진자(facilitator)로서 학습자의 말에 지지해 주거나 내용 확대하기

과제 유형 범주 내에서 학습자의 의사소통 의지가 낮은 과제 유형이 발표임을 확인하였다. 따라서 유형 A의 가장 중심이 되는 2단계는 대화와 토의만으로 이루어진 활동을 제시하였다. 리처드와 로저스(2001/2008)에 따르면 과제는 학습자에게 실생활과 연관된 언어를 사용하도록 요구하고, 소속감과 협동이 필요하며 학습자의 과거 경험을 요구할 수도 있고 다양한 의사소통 유형을 인정하고 격려하기 때문에 동기를 유발시켜 언어 학습을 증진시킨다. 따라서 2단계에서는 과제 수행을 통한 목적 달성을 통해 소집단 내 상호작용 및 의사소통 행동을 증가시키는 것을 목표로 한다.

과제의 선정은 사전에 교사가 미리 설계한 것을 따르며 본 프로그램에 적절한 과제는 피카 외(Pica et al., 1993; Richards & Rodgers, 2001/2008: 361 재인용)가 제안한 문제-해결 과제와 의사 결정 과제, 의사 교환 과제이다. 교사는 이 3가지 과제 중 하나를 선정하여 교수하고자 하는 내용에 맞게 설계할 수 있다. 문제-해결 과제는 학습자에게 (하위 화제와 관련된) 하나의 문제를 제시하고 몇 가지 정보를 제공한다. 이때 소집단은 그 문제의 해결점에 반드시 도달해야 하며 일반적으로 결론에 도달하는 데는 단 하나의 해결책만 존재한다. 의사 결정 과제는 학습자에게 여러 가지 결과가 유도될 수 있는 한 가지 문제를 제시하고 학습자는 대화와 토의를 통해 하나의 결과를 도출해야 한다. 마지막으로 의사 교환 과제는 하나의 문제에 대해 대화와 토의를 통해 의견을 교환하며 반드시 의견 일치에 도달할 필요는 없다.

화제에 따른 과제 유형과 그 예시를 다음과 같이 제안한다.

<표 IV-8> 화제에 따른 과제 유형과 예시

화제	문화생활	대학 생활	현대 사회의 문제
하위 화제	영화, 전시회, 연극, 콘서트	기숙사 지원, 수강 신청, 조별 과제, 동아리	저출산, 고령화, 중독, 환경 오염
수준	중급, 고급	중급, 고급	고급
과제	문제-해결 과제	의사 교환 과제	의사 결정 과제
예시	홍보 포스터 만들기	대학 생활을 잘하는 노하우 소개 및 공유하기	현대 사회 문제와 그 해결 방안 제시하기

학습자가 과제를 수행하는 동안 교사는 교실을 순회하며 촉진자로서의 역할을 수행한다. 학습자로부터 수집한 초점일지 자료에 따르면 교사의 지지적 (supportive) 발언이나 칭찬 등이 의사소통 의지를 높일 수 있다. 반면, 학습자가 말하는 내용이 아닌 형태나 오류에 관심을 갖는다면 학습자의 의사소통 의지는 오히려 사라지게 된다(Horwitz, 2007/2010)는 것을 유념해야 한다.

③ 3단계: 과제 수행 결과 발표

교실 전체 활동	
학습자 역할	교사 역할
<ul style="list-style-type: none"> 수행한 과제 및 결과를 각 소집단의 발표자가 전체 학습자 앞에서 발표 발표 경청 및 질의응답 	<ul style="list-style-type: none"> 과제 수행에 대한 피드백 제공 발표 후 활발한 질의응답 유도

대화, 토의/토론, 발표 과제 중에서 학습자의 의사소통 의지가 가장 낮은 과제 유형은 발표임을 앞서 확인하였다. 이는 집단주의 성향을 지닌 학습자들에게서 나타나는 특징이다. 이러한 성향을 지닌 학습자가 발표 상황에서 높은 의사소통 의지를 갖도록 하는 방법은 자신이 속한 소집단의 의견 및 결과를 발표하도록 하는 것이다. 개인의 의견이 아닌 집단의 의견을 발표함으로써 집단주의 성향을 지닌 학습자의 의사소통 의지를 높일 수 있다. 따라서 3단계에서는 2단계에서 수행 및 달성한 과제를 각 소집단의 발표자가 전체 학습자에게 발표하도록 한다.

각 소집단은 교사가 선정한 화제에서 하나의 하위 화제를 선택하였으므로 소집

단마다 화제가 같을 수도 다를 수도 있다. 그러나 각 하위 화제는 결국 하나의 화제로 수렴하기 때문에 3단계를 통해 화제에 대한 지식 및 경험을 확장시킬 수 있다. 또한 교사는 과제 수행에 대한 피드백을 제공하고 발표 후 활발한 질의응답을 유도함으로써 집단 내/집단 간 상호작용을 증진시키는 역할을 한다.

④ 4단계: 자기 및 동료 평가

개인 활동	
학습자 역할	교사 역할
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 자신의 의사소통 의지 및 상호작용에 대해 평가하기 ▪ 동료의 의사소통 의지 및 상호작용에 대해 평가하기 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 소집단 내 목표 달성에 대해 평가하도록 하기 ▪ 건설적인 방향으로 평가하도록 하기 ▪ 집단 구성원 간 칭찬 유도

유형 A의 마지막 단계인 4단계는 과제 수행 과정에서 자신 및 소집단의 의사소통 의지 및 상호작용에 대해 평가한다. 자기 평가는 수행 과정에서의 자신의 의사소통 의지 및 행동에 대해 점검하고 반성할 수 있는 기회를 제공하며 의사소통 행동에 대한 긍정적 태도를 함양시키는 데 도움을 줄 수 있다. 이 과정에서 교사는 학습자들이 소집단 내 목표 달성에 대해 평가할 수 있도록 지도하며 언어 교실에서의 의사소통 의지와 행동을 향상시킬 수 있는 방향으로 교실 분위기를 이끈다. 또한 집단 구성원 간 칭찬을 유도하여 학습자의 의사소통 의지를 지속적으로 높일 수 있도록 한다. 자기 평가를 위한 설문지는 차오(Cao, 2014: 796)가 정리한 의사소통 의지 관련 행동(WTC behavioral categories)²⁹⁾을 참고하여 제작하였다.

29) 차오는 의사소통 의지와 관련된 행동 유형을 다음 6가지로 정리하였다: ①자원하여 답하기(volunteer an answer), ②교사에게 질문하기(ask the teacher a question), ③잘 모르는 단어의 뜻을 추측하여 말하기(guess the meaning of an unknown word), ④목표 언어의 어려운 형태 말하기(try out a difficult form in the target language), ⑤교실에서 자신의 의견 발표하기(present own opinions in class), ⑥교실 활동에 자원하여 참여하기(volunteer to participate in class activities)

<의사소통 의지에 관한 자기 및 동료 평가>

다음은 오늘 소집단 활동에서 할 수 있었던 한국어 말하기 관련 행동입니다. 오늘 소집단 활동에서 나와 친구의 한국어 말하기에 대해 생각해 보고 1부터 5까지 표시해 주세요.

전혀 아니다 ① ② ③ ④ ⑤ 매우 그렇다

번호	의사소통 행동	나	친구
1	다른 친구가 모르는 것이 있을 때 한국어로 알려 주었다.		
2	모르는 것이 있을 때 선생님께 한국어로 질문했다.		
3	선생님께서 질문하셨을 때 한국어로 대답했다.		
4	모르는 단어가 나왔을 때 그 단어의 뜻을 생각해 보고 친구들에게 한국어로 말해 주었다.		
5	어려운 한국어 단어나 표현도 말해 보려고 노력했다.		
6	친구들에게 나의 생각(의견)을 한국어로 말했다.		
7	모르는 것이 있을 때 다른 친구에게 한국어로 물어봤다.		
8	친구가 말한 의견을 잘 이해하지 못했을 때에는 친구에게 다시 한국어로 물어봤다.		
9	발표가 끝난 뒤 손을 들고 발표자에게 한국어로 질문했다.		
10	친구가 나에게 질문했을 때 한국어로 대답해 주었다.		

(2) 유형 B: 고급 학습자를 위한 공적 말하기

유형 B는 준비된 말하기와 공적 말하기에서 의사소통 의지가 낮은 고급 학습자의 의사소통 의지를 향상시키기 위해 소집단 활동 기반의 협력 수업이 이루어지도록 하였다. 공적 말하기 과제는 다른 과제 유형보다 자신이 이야기해야 하는 대상 집단의 크기가 크며 언어 불안 또한 높다. 그러나 소집단에서 협력적 과정을 통해 준비한 발표의 경우, 불안 수준을 낮추고 의사소통 의지를 향상시킬 수 있다고 보았다. 브라운(Brown, 2007b/2012: 258-259)에 따르면 소집단 내에서의 상호작용은 상대적으로 안정된 상태에서 일어나기 때문에 교실 전체를 대상으로 하는 활동에서보다 언어적 상호작용이 활발하게 일어날 수 있다. 소집단 내에서의 발표 수행 준비 내용은 홍은실(2014)이 제안한 학문 목적 발표를 위한 공통 기본 수업³⁰⁾ 내용을 참고하였다. 단계별 절차는 다음과 같다.

<표 IV-9> 의사소통 의지 향상을 위한 프로그램: 유형 B

1단계	2단계	3단계	4단계
개인 발표 준비	개인 발표 수행을 위한 대화 및 토의	개인 발표 및 피드백	자기 및 동료 평가
개인 활동	소집단 활동	교실 전체 활동	개인 활동

① 1단계: 개인 발표 준비

개인 활동	
학습자 역할	교사 역할
<ul style="list-style-type: none"> 발표 주제 정하기 발표문 작성하기 발표 연습하기 	<ul style="list-style-type: none"> 유형A에서 수행한 과제와 차별화될 수 있도록 지도 발표 준비 과정에서 도움이 필요한 학습자를 살피고 도움 제공

30) 학문 목적 발표 교육을 위한 공통 기본 수업은 '1단계: 예비 발표하기→2단계: 모범 사례 경험하기→3단계: 재발표하기→4단계: 토의하기'로 구성된다. 이 중 '3단계: 재발표하기'는 소집단에서 동료 학습자와 협력, 협의하여 예비 발표를 수정하는 단계로 학습자 간 협력과 참여가 요구되는 단계이다. 본고에서는 3단계만을 참고하여 발표 준비도를 높이고 소집단 활동을 통해 의사소통 의지를 향상시키고자 하였다.

1단계는 개인 활동으로 자신의 발표를 준비하는 단계이다. 학습자는 자신이 속한 소집단에서 선택한 화제에서 자신의 발표 주제를 정하고 발표를 준비한다. 이 과정에서 유형 A에서 수행한 과제의 내용을 발전 및 심화시켜 자신의 발표를 준비하거나 소집단에서 다른 화제를 다른 관점이나 방향으로 접근하여 발표를 준비할 수 있다. 본 1단계는 프로그램 내에서 이루어질 수도 있으나 유형 A가 끝난 후 과제(assignment)로 제시하는 것도 가능하다. 준비도는 과제 계획 시간(pretask planning time)과 관련된 것으로 과제 준비 시간은 과제 수행에 긍정적인 영향을 미친다(Tuan & Neomy, 2007). 즉, 준비도가 높을수록 성공적인 발표 수행에 유리하다는 것이다. 이때 교사는 유형 A에서 수행한 과제의 주제와 동일하게 발표를 준비하지 않도록 소집단 과제와의 차별성을 강조해야 하며 학습자에게 발표 준비 과정에 대한 지침을 제공할 수 있다.

다음은 유형A와 연계할 수 있는 발표 주제 예시이다.

<표 IV-10> 화제에 따른 발표 주제 예시

	화제	문화생활	대학 생활	현대 사회의 문제
유 형 A	하위 화제	영화, 전시회, 연극, 콘서트	기숙사 지원, 수강 신청, 조별 과제, 동아리	저출산, 고령화, 중독, 환경 오염
	수준	중급, 고급	중급, 고급	고급
	과제	문제-해결 과제	의사 교환 과제	의사 결정 과제
	예시	홍보 포스터 만들기	대학 생활을 잘하는 노하우 소개 및 공유하기	현대 사회 문제와 그 해결 방안 제시하기
유 형 B	발표 주제 예시	내가 좋아하는 영화/공연에 대해 소개하기	대학교(원)에 입학한 후 가장 기억에 남는 학교생활에 대해 이야기하기	내가 생각하는 요즘 한국 사회의 가장 큰 문제와 그 해결 방안 제시하기

② 2단계: 개인 발표 수행을 위한 대화 및 토의

소집단 활동	
학습자 역할	교사 역할
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 소집단 내 예비 발표 수행 ▪ 동료의 발표에 대한 질의응답 및 피드백 ▪ 발표 재연습 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 학습자의 발표에 대해 건설적인 대화 및 토의가 이루어질 수 있도록 지도 ▪ 효과적인 발표 수행을 위한 지침 제공

협력을 통한 발표 준비는 학습자 스스로 발표 준비를 하면서 불명확했던 부분들에 대한 확신을 얻을 수 있으며 발표 연습을 소집단 내 구성원들이 공유하면서 연습의 기회를 확대할 수 있다(홍은실, 2014: 216). 2단계의 목표는 발표를 제대로 수행하는 것이 아니라 발표 수행에 대한 소집단 내 대화 및 토의가 활발하게 이루어지는 것이다. 이 과정을 통해 개인 발표에 대한 부담을 덜고 준비도를 높임으로써 발표 상황에서의 의사소통 의지를 높이는 것이 2단계가 목표로 하는 바이다. 이때 소집단은 유형 A에서와 동일한 구성원으로, 이들은 같은 화제에서 자신의 발표 주제를 선정하였다. 같은 화제이지만 다른 주제의 발표를 들음으로써 자신이 준비한 발표의 내용 측면을 강화할 수 있다. 그 후 3단계 수행 전까지 재연습을 통해 발표의 완성도와 발표에 대한 자신감을 높일 수 있다. 이때 교사는 개인이 수행한 발표에 대한 소집단 내 대화 및 토의가 건설적인 방향으로 이루어지도록 해야 하며 단순히 돌아가면서 발표만 하고 끝내는 소집단이 없도록 발표에 대한 활발한 상호작용이 이루어질 수 있도록 해야 한다.

③3단계: 개인 발표

소집단 활동	
학습자 역할	교사 역할
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 전체 학습자 앞에서 개인 발표 수행 ▪ 질의응답 및 피드백 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 개인 발표에 대한 피드백 제공 ▪ 발표 후 활발한 질의응답 유도

3단계는 2단계에서의 상호작용 결과를 확인할 수 있는 개인 발표 단계이다. 전체 학습자가 각각 발표를 수행하는 것이 가장 좋지만 시간 제약이 따르기 때문에 유형 A에서 발표를 하지 않았던 학습자 중에서 학습자가 자원하거나 추천 또는 교사가 지목하는 방식으로 발표자를 정할 수 있다. 단 사전에 발표자 선정 방법에

관한 공지가 이루어지도록 해야 한다. 개인 발표 수행 시 교사의 역할은 학습자의 발표에 대한 긍정적인 태도를 지니는 것이며 발표 후 상호작용이 활발하게 일어날 수 있도록 유도하는 것이다.

④ 4단계: 자기 평가

개인 활동	
학습자 역할	교사 역할
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 개인 발표 수행 전 소집단 활동에서 의사소통 의지 및 상호작용에 대해 평가하기 ▪ 개인 발표 수행 후 교실 전체 활동에서 의사소통 의지 및 상호작용에 대해 평가하기 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 소집단 내 피드백에 대해 평가하도록 하기 ▪ 발표에 대한 평가가 아닌 상호작용에 대한 평가임을 강조하기

유형 B의 마지막 단계인 4단계는 발표 수행 과정에서 자신 및 소집단의 의사소통 의지 및 상호작용에 대해 평가한다. 그러나 본 프로그램이 학습자의 발표 능력 향상을 목적으로 하는 것이 아닌 의사소통 의지와 행동의 향상을 목적으로 하기 때문에 자기 평가 역시 개인의 의사소통 행동 및 상호작용 행동에 대해 평가할 수 있도록 해야 한다. 설문지는 유형 A에서 제작한 설문지에 유형 B의 과정을 포함시켜 변형하였다.

<의사소통 의지에 관한 자기 및 동료 평가>

다음은 오늘 수업에서 할 수 있었던 한국어 말하기 관련 행동들입니다.

개인 발표를 수행하기 전에는 소집단에서 예비 발표를 하면서 친구와 발표에 대해 이야기했습니다. 개인 발표를 수행한 후에는 교실 전체 친구들과 발표에 대해 이야기했습니다.

나의 발표와 친구의 발표에 대해 이야기하는 시간에 나와 친구의 한국어 말하기에 대해 생각해 보고 1부터 5까지 표시해 주세요.

전혀 아니다	①	②	③	④	⑤	매우 그렇다
--------	---	---	---	---	---	--------

번호	의사소통 행동	나	친구
1	친구의 발표에 대해 모르는 것이 있을 때 한국어로 질문하였다.		
2	내 발표를 준비하면서 모르는 것이 있을 때 선생님께 한국어로 질문했다.		
3	친구가 나의 발표에 대해 물어봤을 때 한국어로 대답해 주었다.		
4	모르는 단어가 나왔을 때 그 단어의 뜻을 생각해 보고 친구들에게 한국어로 말해 주었다.		
5	어려운 한국어 단어나 표현도 말해 보려고 노력했다.		
6	친구의 발표에 대한 나의 생각(의견)을 한국어로 말했다.		
7	내 발표를 준비하면서 모르는 것이 있을 때 다른 친구에게 한국어로 물어봤다.		
8	친구가 내 발표에 대해 말한 의견을 잘 이해하지 못했을 때에는 친구에게 한국어로 다시 물어봤다.		
9	친구의 발표가 끝난 뒤 발표자에게 한국어로 질문했다.		

V. 결론

1. 요약

본 연구는 언어 학습자의 의사소통을 중시하는 의사소통 중심 교수법의 관점에서 언어 교실에서 학습자의 의사소통 의지를 향상시키기 위해 파악해야 하는 상황 변인이 무엇인지에 대해 분석하고, 이를 적용하여 한국어 학습자의 의사소통 의지를 향상시키고자 하였다.

언어 교실에서 학습자가 갖는 의사소통 의지와 그에 따른 의사소통 행동의 빈도는 교수·학습의 성패 여부를 결정하는 중요한 기준이 된다. 모어 의사소통 맥락에서 최초로 연구가 시작된 의사소통 의지는 제2언어 맥락에서 보다 복잡한 변인들을 갖게 되었다. 특히 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인에 대해서는 최근에서야 연구가 이루어졌으며 연구자마다 다양한 상황 변인을 제시하고 있었다. 이에 제2언어 교실 상황에 의존적인 상황 의사소통 의지의 특징을 반영한 연구가 말하기 교육 현장에서 학습자의 의사소통 의지 향상에 기여할 수 있다고 판단하여 상황 의사소통 의지에 영향을 미치는 변인들을 탐색하고자 하였다. 기존의 선행 연구에서 질적으로만 접근해 온 상황 의사소통 의지에 대해 양적·질적 분석을 수행하고자 혼합 연구의 방법을 주로 사용하였다.

먼저 II장에서는 의사소통 의지의 개념과 특징에 대해 고찰하였다. 본고에서 상정한 제2언어 의사소통 의지의 개념은 ‘대화자(들), 화제, 대화 맥락 및 기타 잠재적 상황 변인에 따라 달라지는 특정 상황에서, 제2언어 의사소통 행위에 적극적으로 참여하고자 하는 개인의 의도적 경향’이다. 또한 제2언어 의사소통 의지가 갖는 특성적, 상황적, 역동적 측면 중에서도 상황적 측면에 주목하여 언어 교실 상황에서 학습자의 의사소통 의지를 높일 수 있는 상황 변인이 무엇인지에 대해 탐색하고자 하였다. 이에 기존의 연구를 통해 밝혀진 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인과 말하기 교실 상황 변인을 검토하여 한국어 교실 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인 틀을 구성하였으며, 이를 바탕으로 설문 도구를 제작하여 각 상황 변인에 대한 학습자의 의사소통 의지를 조사하였다.

III장에서는 의사소통 의지에 영향을 미치는 상황 변인을 분석하였다. 한국어

학습자를 둘러싼 교실 상황 변인을 다양하게 탐색하기 위해 먼저 14개의 상황 변인 간 우선순위를 분석하였으며 각 범주별(화제, 대화자, 과제 유형, 집단 크기, 준비도)로 상황 변인의 우선순위를 분석하였다. 분석 결과 14개 전체 상황 변인 중에서는 대화자 숙달도와 화제 흥미 변인에서 의사소통 의지가 가장 높았으며, 대화자 국적 상황 변인에서 의사소통 의지가 가장 낮았다. 이는 자신보다 한국어를 잘하는 대화자에 대해, 평소에 관심이 있거나 흥미가 있는 화제에 대해 의사소통 의지가 높음을 의미하며 반면, 본인과 같은 국적을 지닌 대화자에 대해서는 의사소통 의지가 가장 낮음을 의미한다. 범주별 상황 변인 분석 결과, ‘화제’ 범주에서는 화제에 대한 흥미가, 다음으로는 화제 지식이 의사소통 의지에 긍정적인 영향을 미쳤다. ‘대화자’ 범주에서는 대화자의 숙달도, 대화자와의 친숙도, 대화자의 국적 순으로 의사소통 의지가 높았다. ‘과제 유형’ 범주에서는 발표 상황에서 학습자의 의사소통 의지가 가장 낮았다. ‘집단 크기’ 범주에서는 소집단 활동에서 의사소통 의지가 가장 높았다. 또한 학습자 정보가 의사소통 의지에 미치는 영향을 분석하기 위해 먼저 학습자 집단별(성별, 학적, 한국어 수준) 상황 변인의 우선순위 차이를 분석하였다. 분석 결과, 학적에 따른 우선순위에는 유의한 차이가 없었으나 학습자의 성별과 한국어 수준에 따른 우선순위에는 유의한 차이가 있었다. 또한 상황별 의사소통 의지 역시 학습자 정보에 따라 차이를 보였다. 성별의 경우 짝 활동에서, 학적의 경우 화제 지식, 화제 친숙도, 대화, 교실 전체 활동 상황 변인에서, 한국어 수준의 경우 대화자 국적과 짝 활동에서 차이를 보였다.

IV장에서는 III장의 결과를 바탕으로 의사소통 의지 향상을 위해 고려해야 하는 교실 상황 변인과 학습자 변인이 무엇인지를 선행 연구와 비교하여 논의하고 한국어 학습자의 의사소통 의지 향상을 위한 말하기 교육을 설계하였다. 먼저 상황 변인의 경우 학습자의 배경 지식과 흥미를 고려한 화제 선정 그리고 국적과 수준이 다양한 대화자로 이루어진 소집단의 구성이 의사소통 의지를 향상시킬 수 있다. 따라서 언어 교사는 사전에 학습자가 관심 있어 하는 화제가 무엇인지를 파악해야 하며 소그룹 활동 시에 국적과 한국어 수준이 다양한 학습자로 구성될 수 있도록 해야 한다. 또한 학습자의 특성 의사소통 의지와 학습 맥락을 고려해야 한다. 이를 적용하여 의사소통 의지를 향상시킬 수 있는 말하기 교육 프로그램을 제안하였다. 학습자 수준에 따라 중급 학습자의 경우 소집

단 말하기에서, 고급 학습자의 경우 공적 말하기에서의 의사소통 의지를 향상시킬 수 있도록 유형을 구분하여 설계하였다.

본 연구는 언어 학습자의 정의적 측면인 의사소통 의지에 대해 연구했다는 점에서 학습자 중심의 언어 교육 패러다임을 따르며 현재 제2언어 교육의 주류인 의사소통 중심 교수법을 따른다는 데 의의가 있다. 그리고 국내·외에서 아직까지 양적 연구가 이루어지지 않은 상황 의사소통 의지에 대해 양적으로 접근했다는 데에 연구사적 의의를 찾을 수 있다. 또한 분석 결과를 바탕으로 학습자의 수준에 맞게 각각 말하기 과제를 설계했다는 점에서 제2언어 교육 효과 증진에 기여하는 연구라고 할 수 있다.

2. 제언

본 연구는 기존의 연구가 의사소통 의지의 특성적 측면에만 주목해 온 것과는 달리 의사소통 의지의 상황적 측면에 대한 연구를 진행하였다. 그러나 언어 교실에서 의사소통 의지는 특성적 측면 또는 상황적 측면만을 지니는 것이 아니라 특성적 측면과 상황적 측면이 함께 상호작용하여 형성되는 역동적 측면 또한 지닌다. 언어 교실에서 과제의 진행 정도에 따라, 교사의 발화 및 태도 등에 따라 역동적으로 변화하는 의사소통 의지를 측정하기 위해 언어 수업을 비디오로 녹화하여 시시각각 변화하는 학습자의 의사소통 의지 및 행동을 관찰하고 이를 분석하려는 시도가 국외에서 이루어지고 있다. 그러나 국내 언어 교육 연구에서는 특성 의사소통 의지에 관한 단편적인 분석만이 이루어진 상태이며, 본 연구에서는 상황 의사소통 의지에 영향을 미치는 변인들을 중점으로 분석하였다. 따라서 의사소통 의지의 두 가지 측면을 고려한 역동적 측면에서의 연구가 이루어질 필요가 있다. 실험 연구나 사례 연구와 같은 방법으로 학습자 특성에서 비롯한 의사소통 의지와 교실 상황 변인이 어떻게 상호작용하는지를 주목하여 의사소통 의지의 역동적 특성을 밝힐 수 있는 연구가 이루어지기를 기대해 본다.

본 연구에 참여한 학습자는 대부분 아시아권의 학습자로 이들은 유교 문화, 집단주의 문화 등 비슷한 문화 배경을 지닌다. 따라서 본 연구의 결과를 서양

학습자와 같은 다른 문화권 학습자에게는 적용하기 어렵다는 한계를 지닌다. 학습자의 문화적 배경에 따라, 한국어 교육이 이루어지는 문화권에 따라 교수·학습의 방법과 교사의 역할이 달라질 수 있기 때문에 다양한 문화권의 언어 학습자들이 어떤 의사소통 행동과 의지를 보이는지에 대한 연구 역시 이루어져야 한다. 의사소통 의지 및 행동에 관한 간문화적 연구가 진행되어 국내 다양한 문화권을 지닌 한국어 학습자에게 공통적으로 적용할 수 있는 의사소통 의지 향상 프로그램이 마련되어야 할 것이다.

또한 학적에 따른 의사소통 의지에서 대학원생의 의사소통 의지가 가장 낮았는데 이 점을 고려한 교수·학습 내용을 마련하지 못한 것을 본 연구의 한계점으로 삼을 수 있다. 문어적 능력이 증시되는 맥락이라 하더라도 대학원생이 참여하는 의사소통 상황에는 학술 발표, 세미나 등 구어 의사소통 상황 역시 큰 비중을 차지한다. 따라서 이러한 학습 맥락에 있는 외국인 대학원생의 의사소통 의지를 향상시키는 문제 역시 간과해서는 안 될 것이다.

참고 문헌

I. 국내 논저

- 권오경(2014). 중국인 한국어 고급 학습자의 소집단 활동 양상 분석 및 교육적 적용. 서울대학교 석사학위 논문.
- 김보은(2017). 한국어교육에서의 말하기 과제에 관한 연구: 말하기 과제의 개선 방향성 및 모형 제시를 중심으로. **새국어교육**, 110, 247-279.
- 김영숙·이지연(2008). 한국 대학생의 영어학습동기, 의사소통 의지와 영어전용공간 활용에 관한 연구. **영어어문교육**, 14, 223-245.
- 김영우·강진(2014). 한국 초등학생의 영어 사용 및 영어 의사소통 의지에 대한 연구. **영어교육연구**, 26, 89-112.
- 김현진(2005). 언어 불안감, 자각 능력, 의사소통의사 및 동기와 제2언어 의사소통 빈도의 관계: 한국 EFL 상황을 중심으로. **외국어교육**, 12(1), 161-184.
- 남신혜(2017). 과제 분석을 통한 학문 목적 한국어 말하기 평가 문항 개발. **언어와 문화**, 13(1), 137-169.
- 남정미(2011). 원어민 영어수업에서 느끼는 학습동기, 불안감, 의사소통 의지와 영어성적과의 관계. **영어어문교육**, 17, 139-160.
- 민병근·구본관·박성석·박종관·김종철(2016). 이주민의 한국어 의사소통 실태 분석-의사소통 어려움의 요인 및 경로 모형과 어려움 해소에 필요한 학습 기간을 중심으로. **국어교육학연구**, 51(3), 291-324.
- 박재현·김호정·남가영·김은성(2016). 한국어의 교육. **국어국문학**, 177, 41-71.
- 박혜숙·이호정(2013). 제2언어 동기적 자아와 의사소통 의지가 영어학습에 미치는 영향. *Studies in English Education*, 18(2), 259-284.
- 배수영(2005). 학습자의 성격과 국어와 영어의 의사소통 의욕과의 관계. 전북대학교 석사학위 논문.
- 배수영·심재우(2008). 성격요인과 의사소통의욕의 상관성에 관한 연구. **현대문법연구**, 53, 173-189.
- 배태일(2011). 제2언어 의사소통 의사 구조 모형 연구. **영어교육**, 66(4), 307-327.
- 배태일(2015). 영어 WTC에 영향을 미치는 요인 연구. **영어교과교육**, 14, 95-114.

- 서울대학교 한국어문학연구소·국어교육연구소·언어교육원 공편(2014). **한국어 교육의 이론과 실제**. 아카넷.
- 안승주(2013). 중국인 한국어 학습자의 의사소통불안과 의사소통 의지(WTC)에 관한 연구. 연세대학교 석사학위 논문.
- 이윤실(2006). 한국어 고급 교재의 말하기 과제 분석. 연세대학교 석사학위 논문.
- 이종성·남궁지영(2008). **교육연구방법과 SPSS 활용 자료분석**, 교학연구사.
- 이해련·김우형(2006). 정의적 요인과 구두 의사소통 능력간의 관계. **영어영문학 연구**, 32(1), 245-267.
- 이현철·김영천·김경식(2013). **통합연구방법론: 질적연구+양적연구**. 아카데미프레스.
- 조영달(2015). **질적 연구 방법론: 학교와 수업 연구의 새 지평[이론편]**. 근사.
- 홍은실(2014). 한국어 학습자를 위한 학문 목적 발표 교육 연구. 서울대학교 박사학위 논문.

II. 국외 논저

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Bagozzi, R. P. (1992). The self-regulation of attitudes, intentions, and behavior. *Social Psychology Quarterly*, 55(2) 178-204.
- Baines, E., Blatchford, P., & Kutnick, P. (2008). Pupil grouping for learning: Developing a social pedagogy of the classroom. In Gillies, R. M., Ashman, A. F., & Terwel, J., *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom* (pp. 56-72). New York, NY: Springer.
- Baker, S. C., & MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50(2), 311-341.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bennett, N., & Cass, A. (1989). The effects of group composition on group interactive processes and pupil understanding. *British Educational Research Journal*, 15(1), 19-32.
- Bloome, D. (2015). The role of talk in group-based activity in classrooms. In

- Markee, N., *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (pp. 128-141). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, H. D. (2007a). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th Ed.). White Plains, NY: Pearson Longman. 이홍수, 박주경, 이병민, 이소영, 최연희, 차경환, 이성희 역(2012). **외국어 학습·교수의 원리**. 피어슨에듀케이션코리아.
- Brown, H. D. (2007b). *Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy* (3rd Ed.). White Plains, NY: Pearson Longman. 권오량, 김영숙 역(2012). **원리에 의한 교수: 언어 교육에의 상호작용적 접근법**. 피어슨에듀케이션코리아.
- Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Burgoon, J. K. (1976). The unwillingness-to-communicate scale: Development and validation. *Communications Monographs*, 43(1), 60-69.
- Cao, Y. (2011). Investigating situational willingness to communicate within second language classrooms from an ecological perspective. *System*, 39(4), 468-479.
- Cao, Y., & Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole Class, group and dyadic interaction. *System*, 34(4), 480-493.
- Cao, Y. K. (2014). A sociocognitive perspective on second language classroom willingness to communicate. *TESOL Quarterly*, 48(4), 789-814.
- Choi, H., & Iwashita, N. (2016). Interactional behaviours of low-proficiency learners in small group work. In Sato, M., & Ballinger, S. (Eds.), *Peer Interaction and Second Language Learning: Pedagogical Potential and Research Agenda* (pp. 113-134). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In Giles, H., Robinson, W. P., & Smith, P. M. (Eds.), *Language: Social psychological perspectives* (pp. 147-154). Oxford, UK:

Pergamon.

- Clément, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5(4), 271-290.
- Clément, R., Baker, S. C., & MacIntyre, P. D. (2003). Willingness to communicate in a second language: The effects of context, norms, and vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 22(2), 190-209.
- Corden, R. (2001). Group discussion and the importance of a shared perspective: Learning from collaborative research. *Qualitative Research*, 1(3), 347-367.
- Dagarin, M. (2004). Classroom interaction and communication strategies in learning english as a foreign language. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 1(1-2), 127-139.
- Dao, P., & McDonough, K. (2017). The effect of task role on Vietnamese EFL learners' collaboration in mixed proficiency dyads. *System*, 65, 15-24.
- de Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 7-21.
- de Saint Léger, D., & Storch, N. (2009). Learners' perceptions and attitudes: implications for willingness to communicate in an L2 classroom. *System*, 37(2), 269-285.
- Denies, K., Yashima, T., & Janssen, R. (2015). Classroom versus societal willingness to communicate investigating French as a second language in Flanders. *The Modern Language Journal*, 99(4), 718-739.
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274.
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P., & Henry, A. (2015). Introduction: Applying complex dynamic systems principles to empirical research on L2 motivation. In Z. Dörnyei, A. Henry, & P. D. MacIntyre (Eds.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 1-7). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.

- Duff, P. A., & Anderson, T. (2015). Academic language and literacy socialization for second language students. In Markee, N. (Ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (pp. 337-352). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Fulcher, G. (2003). *Testing Second Language Speaking*. London, UK: Pearson Education.
- Gallagher, H. C. (2012). Willingness to communicate and cross-cultural adaptation L2 communication and acculturative stress as transaction. *Applied Linguistics*, 34(1), 53-73.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London, UK: E. Arnold.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26(1), 1-11.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. Chichester, UK: John Wiley & Sons. 이진희, 이병호, 윤은주 역(2011). **사회과학 혼합연구방법의 이론과 실제**. 시그마프레스.
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: The Japanese ESL context. *Second Language Studies*, 20(2), 29-70.
- Hofstede, G. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind: Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*. New York, NY: McGraw Hill Professional. 차재호, 나은영 역(2014). **세계의 문화와 조직: 정신의 소프트웨어**. 학지사.
- Horwitz, E. K. (2007). *Becoming a Language Teacher: A Practical Guide to Second Language Learning and Teaching*. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon. Allyn & Bacon. 전병만, 안병규, 오준일, 오윤자, 이은경 역(2010). **(유능한) 언어 교사 되기**. 시그마프레스.
- House, J. A. (2004). Learner perceptions of willingness to communicate. Doctoral dissertation, ResearchSpace@Auckland.
- Huber, G. L., & Huber, A. A. (2008). Structuring group interaction to promote thinking and learning during small group learning in high school

- settings. In Gillies, R. M., Ashman, A. F., & Terwel, J. (Eds.), *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom* (pp. 110-131). New York, NY: Springer.
- Hwang, J. (2011). L2 proficiency similarities versus differences in pair work and their effects on peer interaction. *Modern English Education*, 12(3), 23-45.
- Indik, B. P. (1965). Organization size and member participation: Some empirical tests of alternative explanations. *Human Relations*, 18(4), 339-350.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Social interdependence theory and cooperative learning: The teacher's role. In Gillies, R. M., Ashman, A. F., & Terwel, J. (Eds.), *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom* (pp. 9-37). New York, NY: Springer.
- Kang, S. J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33(2), 277-292.
- Kim, Y., & McDonough, K. (2008). The effect of interlocutor proficiency on the collaborative dialogue between Korean as a second language learners. *Language Teaching Research*, 12(2), 211-234.
- Koch, A. S., & Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. In Horwitz, E. K., & Young, D. J. (Eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 109-126). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kracauer, S. (1952). The challenge of qualitative content analysis. *Public Opinion Quarterly*, 16(4), 631-642.
- Leeser, M. J. (2004). Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue. *Language Teaching Research*, 8(1), 55-81.
- Leung, C., & Lewkowicz, J. (2013). Language communication and communicative competence: A view from contemporary classrooms. *Language and Education*, 27(5), 398-414.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- MacDonald, J. R., Clément, R., & MacIntyre, P. D. (2003). Willingness to

- communicate in a L2 in a bilingual context: A qualitative investigation of Anglophone and Francophone students. Unpublished manuscript, Cape Breton University, 1-29.
- MacIntyre, P. D. (1994). Variables underlying willingness to communicate: A causal analysis. *Communication Research Reports*, 11(2), 135-142.
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564-576.
- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3-26.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal*, 75(3), 296-304.
- MacIntyre, P. D., & Legatto, J. J. (2011). A dynamic system approach to willingness to communicate: Developing an idiodynamic method to capture rapidly changing affect. *Applied Linguistics*, 32(2), 149-171.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(3), 369-388.
- MacIntyre, P., Baker, S., Clément, R., & Donovan, L. (2003). Talking in order to learn willingness to communicate and intensive language programs. *Canadian Modern Language Review*, 59(4), 589-608.
- MacIntyre, P. D., Burns, C., & Jessome, A. (2011). Ambivalence about communicating in a second language: A qualitative study of French immersion students' willingness to communicate. *The Modern Language Journal*, 95(1), 81-96.
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.
- Markey, P. M., Funder, D. C., & Ozer, D. J. (2003). Complementarity of interpersonal behaviors in dyadic interactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1082-1090.

- McCroskey, J. C. (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, 40(1), 16-25.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1990). Willingness to communicate: A cognitive view. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5(2), 19.
- McDonough, K. (2005). Identifying the impact of negative feedback and learners' responses on ESL question development. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(1), 79-103.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(2), 120-123.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Peng, J. E. (2012). Towards an ecological understanding of willingness to communicate in EFL classrooms in China. *System*, 40(2), 203-213.
- Peng, J. E., & Woodrow, L. (2010). Willingness to communicate in English a model in the Chinese EFL classroom context. *Language Learning*, 60(4), 834-876.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York, NY: Cambridge University Press. 전병만 역(2008). **외국어 교육 접근 방법과 교수법**. 케임브리지.
- Ross-Feldman, L. (2007). Interaction in the L2 classroom: Does gender influence learning opportunities?. In Mackey, A. (Ed.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Collection of Empirical Studies* (pp. 53-77). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Soh, Y. (2000). Small group dynamics in learning English: What matters. *English Teaching*, 55(4), 269-293.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press. 심영택, 위호정, 김봉순 역(2002). **언어교수의 기본 개념**. 하우.
- Tuan, T. A., & Neomy, S. (2007). Investigating group planning in preparation for oral presentations in an EFL class in Vietnam. *RELC Journal*, 38(1), 104-124.
- Verspoor, M., De Bot, K., & Lowie, W. (Eds.) (2011). *A Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and Techniques*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing.
- Volet, S. E., & Ang, G. (2012). Culturally mixed groups on international

- campuses: An opportunity for inter-cultural learning. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 21-37.
- Watanabe, Y., & Swain, M. (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research*, 11(2), 121-142.
- Watson, W. E., Kumar, K., & Michaelsen, L. K. (1993). Cultural diversity's impact on interaction process and performance: Comparing homogeneous and diverse task groups. *Academy of Management Journal*, 36(3), 590-602.
- Wen, W. P., & Clément, R. (2003). A Chinese conceptualisation of willingness to communicate in ESL. *Language Culture and Curriculum*, 16(1), 18-38.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66.
- Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, 86(1), 144-163.
- Yashima, T., MacIntyre P. D., & Ikeda, M. (2016). Situated willingness to communicate in an L2: Interplay of individual characteristics and context. *Language Teaching Research*, 22(1), 115-137.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54(1), 119-152.
- Zuengler, J. (1993). Encouraging learners' conversational participation: The effect of content knowledge. *Language Learning*, 43(3), 403-432.

【부 록】

1. 한국어 교실 의사소통 의지 설문지

안녕하세요?

바쁘신 중에 본 설문에 참여해 주셔서 감사드립니다.

본 설문조사는 한국어 학습자의 의사소통 의지에 관한 것으로 '한국어 교실 (강의실) 상황'에서 여러분이 한국어로 말하려고 하는 의지를 알아보기 위한 것입니다.

여러분이 답변해 주신 것은 연구 목적 외에는 사용되지 않을 것을 약속드립니다.

* 정답은 없으니 솔직하고 편하게 답변해 주시면 감사하겠습니다.

서울대학교 국어교육과 한국어교육 전공
석사과정 오예림 드림

oyl74190@snu.ac.kr

01045117419

I. 기본 정보

자신에게 해당하는 내용에 ✓ 표시하거나 ()에 써 주세요.

1. 성별 ① 남 ② 여

2. 출생 연도: () 년 (예: 1995)

3. 국적: () (예: 베트남)

4. 학적 ①언어연수생(언어교육원, 어학당 학생) ②학부생(대학생) ③대학원생

5. 소속(학교 이름): () (예: 서울대학교)

6. 토픽 급수(없는 경우 언어교육원에서 수료한 반 예: 3급, 연구반 등)

①3급 ②4급 ③5급 ④6급 ⑤기타 ()

7. 한국에 거주한 총 기간: ()년 ()개월 (예: 1년 3개월, 2년)

8. 한국어를 학습한 총 기간: ()년 ()개월 (예: 1년 3개월, 2년)

9. 핸드폰 번호: ()

*연구에 필요한 면담 요청 및 상품권 발송을 위한 것으로 다른 목적으로 사용되지 않음을 약속드립니다.

II. 의사소통 의지

다음은 여러분이 한국어 수업 시간에 한국어로 의사소통하려는 의지에 대해 묻는 문항입니다.

다음의 상황들 속에서 여러분은 한국어로 얼마나 말하려고 하는지 ✓표를 해 주세요.

1. 지난주에 발표 준비를 하면서 조사했던 내용에 대하여 한국어로 이야기하기

	①	②	③	④	⑤
전혀 말할 생각이 없다					
거의 항상 말할 생각이 있다					

2. 어떤 문제에 대한 나의 생각을 친구들과 선생님 앞에서 한국어로 발표하기

	①	②	③	④	⑤
전혀 말할 생각이 없다					
거의 항상 말할 생각이 있다					

3. 얼마 전에 책에서 읽고 잘 알게 된 내용에 대하여 한국어로 이야기하기

① ② ③ ④ ⑤					
전혀 말할 생각이 없다					거의 항상 말할 생각이 있다

4. 내가 살고 있는 집(또는 기숙사)와 관련된 일에 대하여 한국어로 이야기하기

① ② ③ ④ ⑤					
전혀 말할 생각이 없다					거의 항상 말할 생각이 있다

5. 친구들과 함께 이야기하면 즐거운 것을 한국어로 이야기하기

① ② ③ ④ ⑤					
전혀 말할 생각이 없다					거의 항상 말할 생각이 있다

6. 내가 다니고 있는 학교의 등록금을 올리는 문제에 대하여 한국어로 이야기하기

① ② ③ ④ ⑤					
전혀 말할 생각이 없다					거의 항상 말할 생각이 있다

7. 자기 나라(고향)에서 일어난 안 좋은 일에 대하여 한국어로 이야기하기

① ② ③ ④ ⑤					
전혀 말할 생각이 없다					거의 항상 말할 생각이 있다

8. 평소에 재미있다고 생각한 것에 대하여 한국어로 이야기하기

① ② ③ ④ ⑤					
전혀 말할 생각이 없다					거의 항상 말할 생각이 있다

9. 나와 모어가 같은 사람과 한국어로 이야기하기

① ② ③ ④ ⑤					
전혀 말할 생각이 없다					거의 항상 말할 생각이 있다

10. 나보다 한국어 단어나 문장을 잘 알고 있는 사람(외국인)에게 모르는 것을 한국어로 물어보기

① ② ③ ④ ⑤					
전혀 말할 생각이 없다					거의 항상 말할 생각이 있다

11. 다른 나라 사람들이 잘 이해하지 못하는 자기 나라(고향) 문화에 대해 한국어로 이야기하기

① ② ③ ④ ⑤					
전혀 말할 생각이 없다					거의 항상 말할 생각이 있다

12. 내가 잘 알고 있는 것에 대해 한국어로 이야기하기

① ② ③ ④ ⑤					
전혀 말할 생각이 없다					거의 항상 말할 생각이 있다

13. 말하기 수업 활동으로 옆 친구와 여름 방학 계획에 대하여 한국어로 이야기하기

① ② ③ ④ ⑤					
전혀 말할 생각이 없다					거의 항상 말할 생각이 있다

14. 교실에서 토론할 때 토론 주제에 대해 내가 찬성인지 반대인지를 한국어로 말하기

① ② ③ ④ ⑤					
전혀 말할 생각이 없다					거의 항상 말할 생각이 있다

15. 나와 항상 같이 다니는 친구와 한국어로 이야기하기

① ② ③ ④ ⑤					
전혀 말할 생각이 없다					거의 항상 말할 생각이 있다

16. 내가 좋아하는 분야에 대하여 한국어로 이야기하기

① ② ③ ④ ⑤					
전혀 말할 생각이 없다					거의 항상 말할 생각이 있다

17. 우리 교실에 에어컨을 설치하는 문제에 대하여 한국어로 이야기하기

① ② ③ ④ ⑤					
전혀 말할 생각이 없다					거의 항상 말할 생각이 있다

18. 나의 모어로 대화할 수 있는 사람과 한국어로 이야기하기

① ② ③ ④ ⑤					
전혀 말할 생각이 없다					거의 항상 말할 생각이 있다

19. 조별로 하는 활동에서 조원들(3-5명)에게 내가 아는 정보나 지식을 한국어로 말하기

	①	②	③	④	⑤
전혀 말할 생각이 없다					거의 항상 말할 생각이 있다
20. 어제 수업 시간에 배워서 잘 알게 된 내용에 대하여 한국어로 이야기하기					
	①	②	③	④	⑤
전혀 말할 생각이 없다					거의 항상 말할 생각이 있다
21. 나와 친한 친구와 한국어로 이야기하기					
	①	②	③	④	⑤
전혀 말할 생각이 없다					거의 항상 말할 생각이 있다
22. 어떤 문제에 대한 찬성·반대 토론에서 나의 주장을 근거와 함께 한국어로 말하기					
	①	②	③	④	⑤
전혀 말할 생각이 없다					거의 항상 말할 생각이 있다
23. 평소에 내가 관심 있는 것에 대하여 한국어로 이야기하기					
	①	②	③	④	⑤
전혀 말할 생각이 없다					거의 항상 말할 생각이 있다
24. 교실 밖에서는 나의 모어로 이야기하는 사람과 교실 안에서 한국어로 이야기하기					
	①	②	③	④	⑤
전혀 말할 생각이 없다					거의 항상 말할 생각이 있다
25. 자기 나라(고향)의 안 좋은 역사에 대해 한국어로 이야기하기					
	①	②	③	④	⑤
전혀 말할 생각이 없다					거의 항상 말할 생각이 있다
26. 평소에 자주 대화하는 친구와 한국어로 이야기하기					
	①	②	③	④	⑤
전혀 말할 생각이 없다					거의 항상 말할 생각이 있다
27. 나보다 한국어 발음이 좋은 사람(외국인)과 함께 한국어로 말하기					
	①	②	③	④	⑤
전혀 말할 생각이 없다					거의 항상 말할 생각이 있다

28. 나와 국적(고향)이 같은 사람과 한국어로 이야기하기

	①	②	③	④	⑤	
전혀 말할 생각이 없다						거의 항상 말할 생각이 있다

29. 조별 과제를 할 때 조원들(3-5명)에게 나의 생각을 한국어로 말하기

	①	②	③	④	⑤	
전혀 말할 생각이 없다						거의 항상 말할 생각이 있다

30. 선생님이 내 주신 숙제에 대해 내가 조사한 정보를 정리하여 교실 앞에 나와 한국어로 발표하기

	①	②	③	④	⑤	
전혀 말할 생각이 없다						거의 항상 말할 생각이 있다

31. 다른 나라에는 없고 자기 나라(고향)에만 있는 독특한 문화에 대해 한국어로 이야기하기

	①	②	③	④	⑤	
전혀 말할 생각이 없다						거의 항상 말할 생각이 있다

32. 어떤 문제를 해결하기 위한 교실 토의에서 내가 생각하는 해결 방안을 한국어로 이야기하기

	①	②	③	④	⑤	
전혀 말할 생각이 없다						거의 항상 말할 생각이 있다

33. 책에 있는 질문에 대해 내가 생각한 답을 친구들 앞에서 한국어로 발표하기

	①	②	③	④	⑤	
전혀 말할 생각이 없다						거의 항상 말할 생각이 있다

34. 어떤 것을 정하기 위한 교실 토의에서 나의 의견을 한국어로 말하기

	①	②	③	④	⑤	
전혀 말할 생각이 없다						거의 항상 말할 생각이 있다

35. 어떤 문제에 대한 나의 생각을 짝(1명)과 함께 이야기하기

	①	②	③	④	⑤	
전혀 말할 생각이 없다						거의 항상 말할 생각이 있다

36. 나보다 한국어로 잘 말하는 사람(외국인)과 한국어로 대화하기

① ② ③ ④ ⑤

전혀 말할 생각이 없다						거의 항상 말할 생각이 있다
--------------	--	--	--	--	--	-----------------

37. 책에 있는 글을 읽고 어떤 내용인지 선생님께서 질문하셨을 때 손을 들고 발표하기

① ② ③ ④ ⑤

전혀 말할 생각이 없다						거의 항상 말할 생각이 있다
--------------	--	--	--	--	--	-----------------

38. 내가 말할 내용을 미리 여러 번 말해 본 뒤에 한국어로 말하기

① ② ③ ④ ⑤

전혀 말할 생각이 없다						거의 항상 말할 생각이 있다
--------------	--	--	--	--	--	-----------------

39. 짝(1명)과 함께 한국어로 역할극하기(예: 식당에서 음식 주문하기)

① ② ③ ④ ⑤

전혀 말할 생각이 없다						거의 항상 말할 생각이 있다
--------------	--	--	--	--	--	-----------------

40. 말하기 수업 시간에 선생님이 시켜서 어제 무엇을 했는지 친구와 함께 한국어로 이야기하기

① ② ③ ④ ⑤

전혀 말할 생각이 없다						거의 항상 말할 생각이 있다
--------------	--	--	--	--	--	-----------------

41. 개학 첫 날 수업 시간에 선생님, 친구들과 함께 지난 방학 동안 가장 기억에 남는 경험에 대해 한국어로 이야기하기

① ② ③ ④ ⑤

전혀 말할 생각이 없다						거의 항상 말할 생각이 있다
--------------	--	--	--	--	--	-----------------

42. 반 친구들(15명)과 함께 자신이 한국어를 공부하는 이유에 대해 한국어로 이야기하기

① ② ③ ④ ⑤

전혀 말할 생각이 없다						거의 항상 말할 생각이 있다
--------------	--	--	--	--	--	-----------------

43. 어떤 글을 읽고 글의 내용에 대하여 짝(1명)과 함께 한국어로 이야기하기

① ② ③ ④ ⑤

전혀 말할 생각이 없다						거의 항상 말할 생각이 있다
--------------	--	--	--	--	--	-----------------

44. 우리 조에서 토의한 내용을 선생님과 반 친구들(15명)에게 한국어로 이야기하기

	①	②	③	④	⑤	
전혀 말할 생각이 없다						거의 항상 말할 생각이 있다

45. 나보다 한국어를 오래 배운 사람(외국인)과 한국어로 이야기하기

	①	②	③	④	⑤	
전혀 말할 생각이 없다						거의 항상 말할 생각이 있다

46. 조별(3-5명)로 모여서 역할을 나누고 계획을 세울 때 한국어로 나의 의견 말하기

	①	②	③	④	⑤	
전혀 말할 생각이 없다						거의 항상 말할 생각이 있다

47. 책에 있는 문제의 답을 충분히 생각하고 정리하여 한국어로 말하기

	①	②	③	④	⑤	
전혀 말할 생각이 없다						거의 항상 말할 생각이 있다

48. 반 친구들(15명)과 자신이 숙제로 해 온 것을 돌아가면서 한 명씩 한국어로 이야기하기

	①	②	③	④	⑤	
전혀 말할 생각이 없다						거의 항상 말할 생각이 있다

49. 나와 사이가 좋은 사람과 한국어로 이야기하기

	①	②	③	④	⑤	
전혀 말할 생각이 없다						거의 항상 말할 생각이 있다

50. 짝(1명)과 함께 책에 있는 문제를 풀 때 내가 생각하는 답을 짝에게 한국어로 이야기하기

	①	②	③	④	⑤	
전혀 말할 생각이 없다						거의 항상 말할 생각이 있다

51. 다양한 정보를 검색하고 말할 내용을 미리 준비해서 한국어로 이야기하기

	①	②	③	④	⑤	
전혀 말할 생각이 없다						거의 항상 말할 생각이 있다

52. 내가 자주 가는 한국 식당에 대하여 한국어로 이야기하기

	①	②	③	④	⑤	
전혀 말할 생각이 없다						거의 항상 말할 생각이 있다

53. 조별 과제를 할 때 내가 조사해 온 내용을 조원들(3-5명)에게 한국어로 이야기하기

	①	②	③	④	⑤	
전혀 말할 생각이 없다						거의 항상 말할 생각이 있다

54. 말하기 활동으로 '한국에 와서 가장 기억에 남는 일'에 대해 친구와 한국어로 대화하기

	①	②	③	④	⑤	
전혀 말할 생각이 없다						거의 항상 말할 생각이 있다

55. 교실 앞에 나와서 친구들(15명)에게 한국어로 자기소개하기

	①	②	③	④	⑤	
전혀 말할 생각이 없다						거의 항상 말할 생각이 있다

56. 나의 생각을 미리 써 보고 연습한 뒤에 한국어로 말하기

	①	②	③	④	⑤	
전혀 말할 생각이 없다						거의 항상 말할 생각이 있다

설문이 종료되었습니다.

설문에 끝까지 응답해 주셔서 감사합니다.

2. 초점일지

안녕하세요?

아래의 질문은 여러분의 한국어 의사소통 의지를 알아보기 위한 것입니다. 여러분이 학교 수업 시간에 경험했던 것을 생각나는 대로 편하게 써주세요. 여러분이 답변해 주신 것은 연구 목적 외에는 사용되지 않음을 약속드립니다.

바쁘신 중에 귀중한 시간을 내 주심에 감사드립니다.

서울대학교 국어교육과 한국어교육 전공

석사과정 오예림 드림

oyl74190@snu.ac.kr

참여자 정보

*성별(예: 남/여)	
*국적(예: 베트남)	
*소속	
*토픽 급수(없는 경우 언어교육원에서 수료한 반)	
*핸드폰 번호(기프트콘 받을 수 있는 연락처)	

1. 한국의 대학교(언어교육원)에 입학한 후 지금까지 수업 시간에 한국어로 말하고 싶었던 상황 3가지를 적어 주세요. (**한국어로 말하고 싶었던 상황과 이유 그리고 그때의 기분을 모두 적어 주세요.**) (분량은 자유입니다.)

①

②

③

2. 한국의 대학교(언어교육원)에 입학한 후 지금까지 수업 시간에 한국어로 말하고 싶지 않았던 상황 3가지를 적어 주세요. (한국어로 말하고 싶지 않았던 상황과 이유 그리고 그때의 기분을 모두 적어 주세요.)

(분량은 자유입니다.)

①

②

③

Abstract

A Study Speaking Education for the Improvement of Korean Language Learner's Willingness to Communicate

Oh, Yelim

Communication is both an ultimate goal and a method of teaching and learning in the paradigm of communicative language teaching (CLT) as a second language education. Thus, increasing frequency of communication behavior of learners should be at the center of language instruction. Willingness to communicate (WTC) is the final psychological step in preparation and an affective factor influencing communicative behavior. The objective of this study is to engender the willingness to communicate among Korean language learners and thereby, to increase frequency of communicative behavior in classroom. To this end, situational variables of the class affecting learners' WTC are theoretically examined to prioritize them according to their importance.

First, literature review shows that there is a substantial amount of research on trait WTC while those on situated WTC are limited and providing no more than the listing of situational variables. The result shows a need for a comprehensive discussion on situational variables affecting WTC and quantitative research on those variables.

Chapter II discusses the concept and characteristics of WTC. Kang (2005) defines WTC as "an individual's volitional inclination towards actively engaging in the act of communication in a specific situation, which can vary according to interlocutor(s), topic, and conversational context, among other potential situational variables", which is adopted in this study. Characteristics are discussed in three dimensions; trait-like, situated, and dynamic. Also, a

framework of situational variables influencing Korean learners' WTC in the classroom is prepared based on the discussion about situated WTC and the types of speaking assignment and performance.

Chapter III analyzes the priority of situational variables influencing WTC through mixed methods. A total of 150 students learning Korean as a second language were researched for their WTC under different situations. 30 learners among them were asked to write a focused essay with which to complement the quantitative findings. In addition, interviews were conducted, in necessary, to restore the situations they were communicating in. The resulting quantitative data were analyzed through one-way rANOVA and MANOVA whereas qualitative data were analyzed through a qualitative content analysis. According to the findings, learners show the highest WTC when communicating with interlocutors who speak Korean better than themselves, and talking about topics in which they are interested. On the other hand, they show the lowest WTC when communicating with the interlocutors with the same nationality as themselves.

Personal variables such as gender, school register, level of Korean, were also analyzed. According to the results, women showed higher WTC than men in pair activities and a significant priority difference. As for schools, trainees of the language institute showed higher WTC than graduate students when they have knowledge about and familiar with the topic, in conversation and overall classroom activities but with differences insignificant. Finally, as for the level of Korean, advanced learners show less WTC toward interlocutors with the same nationality than intermediate learners but advanced learners show higher WTC than intermediate learners in pair activities. Interestingly, advanced learners have less WTC than intermediate learners in public speaking while showing more WTC in small group activities.

In chapter IV, a speaking program is designed based on the analysis in the previous chapter to improve WTC among Korean language learners. The situational variables shared by intermediate and advanced learners are:

learner's interest and knowledge about the topic, and interlocutors with various Korean proficiency and nationalities. In addition, small group activities are more likely to promote WTC in classroom among Korean learners with high tendency of collectivism. However, given the priority difference of situational variables, programs are developed separately for intermediate and advanced learners. Intermediate program focuses on task assignment in small groups, while advanced program on giving public speaking after small group activities.

Key words : second language education, Korean language education, speaking education, willingness to communicate(WTC), communication behavior, speaking task, topic, interlocutor, classroom interaction, group size, small group activities

Student Number : 2014-22989